



E H E S P



Master 2 Mention santé publique

**Parcours « Enfance, jeunesse :
politiques**

et accompagnements »

Promotion : **2019-2020**

De la Recherche Action Participative à l'éducation populaire

L'exemple du projet Partibridges

Zoé DAVID
Juin 2020
*Sous la direction de
Emmanuelle MAUNNAYE*

R e m e r c i e m e n t s

Je tiens dans un premier temps à remercier Emmanuelle Maunnaye, pour sa disponibilité, ses éclairages et la bienveillance de son accompagnement.

Je remercie également Céline Martin, pour m'avoir accompagnée toute l'année, m'avoir fait confiance, et pour nos nombreux échanges qui ne manquent pas de soulever des enjeux et d'alimenter mes réflexions. Un grand merci aussi à Dadan pour son soutien et sa présence, à tous les membres de Keur Eskemm et du G(R)PAS, adultes, jeunes adultes ou enfants, pour leur accueil et pour avoir rendu ce stage si enthousiasmant.

Je voudrais exprimer ma gratitude à Virginie Muniglia, et plus largement toute l'équipe pédagogique du Master ENJEU, ainsi que mes collègues de promotion pour cette année très riche et stimulante.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue et motivée durant cette année, comme depuis le début de mes études.

S o m m a i r e

<u>Introduction</u>	p1
1. Quels pouvoir pour quel peuple ?	p2
2. Au centre de l'éducation populaire : les savoirs et l' expérience.....	p3
3. Quelle reconnaissance des savoirs « profanes » ?.....	p5
4. Partibridges : un projet européen	p7
5. Partibridges au niveau français : le cadre de ce travail.....	p8
6. Problématique.....	p9
7. Hypothèses.....	p10
8. Plan	p11
9. Méthodologie.....	p11

PARTIE 1 - Un socle idéologique commun : La recherche action

participative comme instrument de l'émancipation populaire..... p15

I- Des associations aux valeurs ancrées dans celles d'une éducation populaire

politique..... p15

A) La ré-émergence du caractère politique dans l'éducation populaire p15

1. L'origine de l'éducation populaire (premier cycle).....p16
2. L'éducation populaire et sa dimension émancipatrice (second cycle).....p17
3. Déclin et ré-émergence de la dimension politique (troisième cycle).....p20

B) Le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale : l'exploration comme apprentissage de la relativité des règles p21

1. L'origine de l'association : intégrer les réalités sociales à la pédagogie.....p21
2. Le fonctionnement du GRPAS : la pédagogie sociale hors les murs.....p23
3. Une dimension émancipatrice basée sur la relativité des règles

C) Keur Eskemm : l'auto-détermination par les pratiques artistiques collectives... p26

1. L'origine de l'association : permettre l'expérimentation culturelle des jeunes adultes.p26

2. Le fonctionnement de Keur Eskemm : Le laboratoire artistique populaire.....	p27
3. Une dimension émancipatrice fondée sur l’auto-détermination.....	p29
II - Un projet de recherche engagé dans un mouvement politique.....	p32
A) L’engagement du chercheur : neutralité, opposition ou confirmation des pouvoirs en place ?	p32
1. La neutralité en sciences sociales.....	p32
2. Les différents positionnement du chercheur.....	p35
3. Des méthodologies induisant un positionnement politique.....	p36
B) La Recherche action participative : le cadre choisi dans Partibridges	p38
1. Une recherche participative.....	p39
2. L’importance de l’action.....	p41
3. La dimension émancipatrice de la RAP.....	p44
C) La pierre apportée par le chercheur à l’édifice de l’éducation populaire	p44
1. L’accentuation de la visibilité des savoirs et des actions	p44
2. L’appui à la réalisation des actions par la réflexivité.....	p45
3. La contribution à la formation continue des co-chercheurs	p46
Conclusion de Partie	p48

PARTIE 2 - Une méthodologie expérimentale hybride : L’éducation populaire comme appui à la mise en œuvre d’une Recherche action participative p49

I- S’appuyer sur l’existant : le travail préalable des associations d’éducation populaire..... p50

A) Les pédagogues, personnes ressources pour la RAP	p50
1. Des associations adeptes de la prise de recul.....	p51

2. Des professionnelles réflexives aux parcours proches.....	p52
3. La dimension affinitaire	p53
B) Une problématique issue de la pratique, une situation-problème vécue	p54
1. A l'origine de la RAP : une situation problème	p54
2. La recherche de notre situation-problème	p55
3. Le questionnement de départ choisi	p57
C) Le travail quotidien des associations comme entrée sur le terrain.....	p58
1. Le cadre des associations : un élément facilitant	p58
2. L'entrée sur le terrain par la présence des pédagogues	p59
3. La constitution de notre groupe de co-chercheur	p62
<u>II. Apprendre chemin faisant : Une méthodologie active et créative basée sur la</u>	
<u>pédagogie de l'expérience.....</u>	<u>p64</u>
A) Entre lieu convivial et hors lieu stimulant : l'espace d'expérimentation	p65
1. Un cocon nécessaire à l'implication dans le projet	p65
2. La convivialité, point clé des activités des associations	p66
3. La confrontation à l'inhabituel	p68
B) Des méthodologies actives et créatives stimulant l'expression des savoirs	p70
1. La matérialisation de jeux : un objectif concret	p70
2. L'exploration de nos thématiques par des rencontres variées	p71
3. La collecte de nos propres ressentis	p73
C) Une méthodologie agile, d'expérimentation et d'allers-retours	p75
1. Des phases de recherche qui s'entremêlent	p75
2. De la réflexivité dans la mise en place des activités.....	p76
3. L'implication de personnes extérieures dans notre processus de RAP.....	p79
4. Des activités nourries de ces réflexions antérieures	p79
<u>Conclusion de Partie.....</u>	<u>p82</u>

PARTIE 3 - L'aboutissement d'un projet de RAP en éducation

populaire : une petite bulle de réflexivité aux parois fines..... p85

I - De la difficulté de maintenir le cap vers l'éducation populaire par la RAP ... p86

A) L'entremêlement des intérêts du noyau de co-chercheurs p86

1. De multiples enjeuxp86

2. Un alourdissement du travail éducatifp87

3. Une recherche noyée dans l'éducation populairep89

B) Permettre aux principaux intéressés de jouer avec le fil rouge de la recherche...p91

1. Les enfants, les jeunes et les habitants : des co-chercheurs indispensables.....p91

2. La difficile implication des enfantsp92

3. L'absence de continuité pour les jeunes adultes.....p94

C) Un équilibre menacé par la récupération ou l'instrumentalisation p96

1. La récupération des savoirs par les détenteurs du « savoir légitime ».....p96

2. La récupération de l'action pour légitimer les actions politiquesp98

3. L'instrumentalisation de la dimension éducativep100

II - Un espace propre de réflexivité : de l'aire de jeu à l'agora ?..... p103

A) Le dialogue des savoirs..... p104

1. La reconnaissance des savoirs de chacun p104

2. Le re-questionnement de nos propres savoirsp106

3. Du pouvoir d'agir au sein de notre petit groupep108

B) De la poésie à la politique : le pouvoir de l'imagination p109

1. L'émergence de l'imaginaire dans notre questionnement.....p109

2. Rien n'apparaît sans imaginaire.....p110

3. Penser d'autres possibles, élargir nos imaginairesp112

C) De la « transformation sociale » à « changer la vie » p113

1. Des transformations invisibles.....	p113
2. Recréer des possibilités de dialogues.....	p114
3. Impulser l'auto-détermination.....	p114
4. Une petite participation à un grand laboratoire.....	p115

Conclusion Générale.....p117

1. Etre en recherche, être dans l'éducation populaire	p117
2. L'expérimentation : point de croisement des méthodologies.....	p118
3. Quel contre-pouvoir ?.....	p120
4. Le poids des mots dans nos questionnements.....	p121

Bibliographie.....p122

Annexesp132

Liste des sigles utilisés

ATTAC : Association d'éducation populaire militante

EHESP : Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

GPAS : Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale

GRPAS : Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale

KE : Keur Eskemm

LAP : Laboratoire Artistique populaire

RAP : Recherche Action Participative

Liste des figures

Schéma récapitulatif de notre processus de RAP au niveau françaisp119

INTRODUCTION

« Dans la froide lumière de l'expérience, il sait que sa souveraineté est une fiction. Il règne en théorie mais dans les faits il ne gouverne pas. S'il réfléchit à ce qu'il est, et examine ses réalisations concrètes dans le domaine des affaires publiques, s'il compare l'influence qu'il exerce effectivement avec celle que lui prête la théorie démocratique, il ne peut dire de sa souveraineté que ce que disait Bismarck de Napoléon III : «De loin, il est quelque chose mais, de près, il n'est rien du tout. » (Lippmann, 2001 p68)

Tous arrêtés pour deux mois en mars 2020, privés d'interactions sociales et du rythme effréné de la vie habituelle, nous sommes à la fois libres de penser aux choses que nous voulons changer et écrasés par les vérités qui semblent s'imposer sans se concilier (économiques, écologiques, sociales, sanitaires...). Qui n'a alors pas partagé ce sentiment d'impuissance politique décrit par Lippmann, face à la perspective que tout reprenne comme avant sans tenir compte de ce que nous, les citoyens, le peuple, avons à exprimer ?

Néanmoins, Lippmann, en constatant l'impuissance des masses populaires au sein de la démocratie américaine du début du 20ème siècle, attribue cette dernière à une complication des réalités, associées à un désintérêt des populations pour les affaires publiques concurrencées par tant d'autres occupations de la vie moderne. Il estime alors que l'appétence et les compétences du peuple pour s'investir dans la vie politique sont une « pétition de principe » et qu'il n'y a, dès lors, «pas la moindre raison de penser, comme l'ont fait les démocrates mystiques, que de l'agrégation des ignorances individuelles des masses populaires puisse émerger une force directrice continue pour les affaires publiques » (ibid, p75). Les masses, atomisées, n'auraient donc ni l'envie, ni le temps, ni les compétences de s'impliquer dans la vie publique.

Pour autant, force est de constater, que les mouvements de contestation populaire, pour faire valoir leurs droits et entendre leurs voix n'ont jamais cessés. Les mouvements sociaux des années justes

passées, allant des gilets jaunes aux mobilisations contre l'inaction climatique ou encore les réformes gouvernementales concernant la réglementation du travail ou des retraites en sont les parfaites manifestations. Même sans comprendre tous les enjeux en présence (mais qui peut prétendre en faire autant ?) chacun estime alors avoir des choses à dire, au moins sur ce qui les touche, et nombre sont ceux qui descendent dans la rue pour le faire.

1. Quels pouvoirs pour quel peuple ?

Les questions de la mobilisation citoyenne dans les affaires publiques et de leurs opinions ont alors déjà fait couler bien de l'encre. Cela ouvre le débat autour de ce qu'est ou devrait être la démocratie et le degré d'implication des personnes gouvernées dans les décisions qui les concernent. Le chercheur et professeur en sciences politiques québécois Francis Dupuis-Déri résume cette opposition entre penseurs à celle de deux dynamiques contraires : l'agoraphobie et l'agoraphilie (2011). La première tendance consisterait à ne reconnaître dans le peuple aucune compétence pour prendre des décisions, tandis que la deuxième placerait tous ses espoirs démocratique dans le peuple, unique détenteur légitime du pouvoir de décision. Ainsi, certains comme Lippman, et plus tard l'économiste Schumpeter (1947), affirment que le peuple ne peut pas s'occuper de la chose publique, qu'il est donc indispensable de confier à des personnes spécialistes, très éduquées, le soin de diriger le pays. D'autres, au contraire, estiment que tout intermédiaire sans possibilités d'expression revient à une confiscation du pouvoir. En effet, comme l'affirme Lippmann, il est coutume de croire, parmi les démocrates, que chacun, à son échelle, a matière à dire et à donner. De nombreuses théories ont alors été formulées dans le but de permettre l'expression et donner une puissance, du pouvoir d'agir, aux masses populaires. De la conscientisation (Freire, 1970), à l'empowerment (voir entre autre Bacqué et al, 2013) ou encore à l'encapacitation (traduction française de empowerment, ibid), autant de mots qui signifieraient rendre de la puissance au peuple. Tous ces concepts se situent dans la lignée des idées post-révolutionnaires, plaçant l'éducation du peuple au centre de la démocratie.

Mais alors qu'est-ce-que ce peuple qui concentre autant de craintes que d'espoirs et qui n'aurait pas le pouvoir qui lui est dû ?

Le mot peuple en français correspond à la fois au *populus* latin, désignant l'ensemble de citoyens, et à la plèbe, qui ne regroupe que les plus pauvres d'entre eux. Il fait référence tant à un groupe qui partage une culture, un passé (potentiellement mythique) commun, c'est-à-dire à l'*ethnos* en grec, qu'au *demos*, désignant les plus démunis et le « tout un chacun » pouvant prendre part au processus politique, ce dernier ayant d'ailleurs donné son nom à cette fameuse démocratie. (Larousse en ligne, Jacquemain, 2017, Tarragoni, 2013). Le peuple peut alors désigner un « ensemble de personnes vivant en société sur un même territoire et unies par des liens culturels, des institutions politiques », selon la définition commune donnée par le Larousse en ligne (s.d.). Cette dernière est complétée en suivant par un second sens : « Le plus grand nombre, la masse des gens, par opposition à ceux qui s'en distinguent par leur niveau social, culturel ou par opposition aux classes possédantes, à la bourgeoisie ». Ce plus grand nombre est aussi appelé la masse, ou encore la base. Dès lors, comme le souligne Dupuis-Déri (art.cit), le peuple peut être envisagé en terme de classes sociales et il devient multiple. On peut, en conséquence, identifier dans le peuple trois significations : il est à la fois juridique (les citoyens), ethnique (les membres d'une nation ou d'une communauté), et économique (les plus démunis) (Bras Gérard, 2008). Ainsi, ce mot est polysémique, au centre de controverses philosophiques et peut signifier à la fois ceux qui sont au centre de la démocratie, comme ceux qui en sont « exclus » car ne pouvant pas y participer (Tarragoni, art.cit). Dès lors, l'on peut penser faire partie du peuple comme s'en détacher. Les penseurs se situant dans la lignée de Schumpeter, en se plaçant comme experts éclairés, tendent à s'extraire du peuple, en tant que masse, bien que se considérant comme partie du peuple en tant qu'entité politique.

2. Au centre de l'éducation populaire : les savoirs et l'expérience

Chacun des mots au cœur de ce mémoire se référant à cette entité mouvante et polysémique qu'est le peuple englobent alors à leurs tours des sens très variés, et situés dans le temps et dans l'espace. L'éducation populaire en est un parfait exemple. L'adjectif populaire, découlant du peuple signifie alors à la fois « qui s'adresse au public le plus nombreux » et « qui est conforme aux goûts de la population la moins cultivée » (Larousse en ligne, s.d.). Cela comprend les choses qui émanent du peuple, celles qui le concernent, qu'il utilise, en parlant du peuple tant comme un public très

large, que comme entité politique, ou comme classe sociale. Le fait que le dictionnaire Larousse accole ces deux aspects tout en proposant en tant que synonyme de populaire l'adjectif démocratique, révèle alors très bien la dualité qui entoure cet adjectif, tout comme le nom dont il découle. L'éducation populaire, regroupe alors à la fois un mouvement fortement politique lié au pouvoir du peuple, dans le sens des classes populaires, et à leurs participations à la sphère publique et un ensemble de méthodologies pédagogiques actives, propre au milieu socio-culturel. La définition la plus souvent évoquée pour en résumer tous les aspects est « l'art de s'éduquer soi-même avec les autres » (Charte de l'éducation populaire, 2005 cité dans Porte, 2019) . Ainsi, toutes les théories énoncées plus tôt visant à redonner de la puissance au peuple peuvent être considérées comme s'inscrivant dans la nébuleuse de l'éducation populaire.

Puisqu'il s'agit de s'éduquer (c'est à dire permettre une formation globale, et non simplement enseigner, transmettre un savoir théorique) les uns avec et par les autres (que ce soit en grand nombre ou entre personnes issues des milieu les plus pauvres), l'éducation populaire est basée sur l'idée forte que le peuple regorge de savoirs. Par savoirs, nous entendrons alors à la fois des savoirs en tant que connaissances, des savoir-être et savoir-faire, des savoirs autant formels, qu'informels, froids (théoriques) que chauds (expérientiels). Ces savoirs chauds, comprennent les savoirs d'usages, liés à l'utilisation concrète d'un lieu ou d'une chose, mais aussi à la connaissance des coutumes, histoires, règles qui l'entourent (Nez, 2013). Les savoirs chauds peuvent alors être emprunts d'émotions et sont propres à chacun.

Ainsi, l'expérience personnelle est au centre de tous « savoirs ». Elle est, de fait, centrale pour les pédagogies de l'éducation populaire. Dans un sens, l'expérience est la confrontation à l'étrange, à quelque chose qui nous est inconnu, ou incompréhensible, et que, par cette dernière, nous faisons entrer dans notre univers. Elle renvoie alors à une pratique de quelque chose dont découle un savoir, une connaissance, une habitude. Il s'agit de la pratique et de la connaissance qui en est tirée (Larousse en ligne, s.d.), elle est donc à la fois une tentative, un essai, mais également le moyen d'acquérir un savoir. Dès lors, l'on peut considérer l'expérience comme une boucle d'action et de réflexion. La réflexion est ici entendue comme le fait de comprendre ses choix passés pour mieux comprendre ses choix futurs. La réflexion est comme un miroir entre le passé et le présent, une analyse, une prise de recul pour prendre en considération le connu pour se lancer dans l'inconnu. Cette prise de recul est parfois appelée en sciences sociales réflexivité, représentée par un « retour

intellectuel » sur soi ou sur la pratique et qui permettrait de prévenir d'un problème à venir (Thoreau et al, 2014, p 415). La définition de cette réflexivité n'est, une fois encore, pas fixe mais située dans le temps et dans l'espace (Mormont, 2007 cité dans Thoreau, ibid). Il s'agit dans cette réflexivité d'identifier le contexte de ce qui est ressenti, afin de s'ancrer dans une logique de réalité contextualisée (enracinée à un endroit spécifique à un moment donné) et les représentations sociales qui influent sur chacun de nos avis, de les comprendre et les intégrer pour prendre du recul avancer dans la construction du savoir. Ainsi, l'expérience est vue ici comme une chose qui se vit, et dont il s'agit de tirer des enseignements. Kurt Lewin, psychosociologue étasunien, affirme alors que toute compréhension d'un objet passe nécessairement par sa modification et donc par l'action (Jouissou-Laffite, 2009, Lewin 1952). Précisons alors qu'il ne s'agit pas de phases nécessairement séparées d'actions et de réflexions, les deux pouvant être simultanées, ce qui serait même souhaitable (Freire, op.cit).

3. Quelle reconnaissance des savoirs « profanes » ?

La prolongation des années d'études, leur technicisation et l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus précis, revient à privatiser en quelque sorte le savoir, le rendre accessible tant et si bien qu'il y a une sorte d'hégémonie du savoir, un seul savoir légitimé (Wakeford et al, 2018)... Il n'y a alors qu'un pas de là à oublier que chacun, à son échelle, est le détenteur d'une vérité, au moins celle de son vécu, qui est effectivement forgée par son environnement donc non absolue mais qui est sa vérité du moment, et qui mérite d'être entendue. Se pose alors la question des savoirs « profanes », en opposition aux savoirs « légitimes », c'est à dire ceux reconnus par les institutions. Nous ne pouvons nier qu'une personne ait vécu, ait ressenti des choses et en retire un certain savoir : « C'est la personne qui porte la chaussure qui sait le mieux si elle fait mal et où elle fait mal, même si le cordonnier est l'expert qui est le meilleur juge pour savoir comment y remédier » (Dewey, 1954, p. 207). Pour continuer cette citation de Dewey on pourrait alors dire qu'après des années à tenter de trouver une solution pour éviter que la chaussure fasse mal, la personne qui la porte peut aussi contribuer à trouver des solutions à ce mal, des manières d'améliorer la chaussure auxquelles l'expert n'a peut-être pas pensé. Si les savoirs d'usages sont de plus en plus reconnus notamment par le milieu de l'urbanisme (Sintomer,2008), ils sont pour autant cantonnés à un aspect très pratique qui rend nécessaire la consultation du peuple afin de savoir où sont les problèmes,

mais non son implication, sa participation à l'élaboration des solutions. La participation des citoyens aux affaires publiques est alors de plus en plus recherchée, en lien avec ces savoirs d'usages, mais soulève de nombreuses questions, puisque ce processus peut être un levier d'action pour le peuple, comme contraindre l'implication citoyenne aux formes et modalités prévus par le pouvoir public (Gourgues, 2013).

Dewey parle alors, environ à la même époque que Lippman, d'un nécessaire rapprochement de la science avec le peuple, afin d'élargir ce qu'il appelle le public (public pouvant s'investir dans les affaires publiques) (Dewey et al, 2001), afin d'éviter cette séparation des savoirs, qui construit un monopole du savoir légitime auquel s'opposerait un savoir profane (Wakeford et al, art.cit). Il prône alors la nécessité de mettre la science à l'écoute de la pratique, afin que cette dernière puisse l'orienter. Selon lui, seule la communication peut créer une grande communauté. Il met l'accent sur la communication, indispensable à la création de ce qu'il appelle « une grande communauté », un public, un peuple, pouvant exercer son pouvoir. Il s'agit alors de décloisonner, de créer des ponts entre les savoirs universitaires et les savoirs dits « profanes ». Ajoutons à cette pensée celle de Lewin, vue précédemment, et nous avons les bases de ce que l'on peut appeler la recherche action participative.

La recherche action participative (appelée RAP ci-après dans ce mémoire) est un terme très large faisant référence à un partenariat entre le monde académique et les membres de la société civile avec un double objectif de produire des connaissances utiles aux chercheurs ainsi qu'aux partenaires (Morvan, 2013). Un concept clé de ce type de recherche est alors de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Lieberman, 1986). Autrement dit, il s'agit d'une méthodologie de recherche basée sur la coopération entre le milieu universitaire et des personnes issues du terrain, et s'inscrivant dans un des cercles d'action et de réflexion propre à l'expérience. Toute personne prenant part au processus, qu'elle soit issue de la société civile ou universitaire, qu'elle s'implique à titre personnel ou professionnel, est alors considérée comme « co-chercheur ». Dans une telle recherche, les co-chercheurs, et leurs savoirs, sont alors mis sur un pied d'égalité, chacun apportant ce qu'il à apporter.

4. Partibridges : un projet européen

Le projet Partibridges, cadre de mon stage alternant pour le Master « Enfance, Jeunesse : Politique et Accompagnement » de l'EHESP s'inscrit dans cette logique de décloisonnement entre les savoirs universitaire et les savoirs populaires.

Le projet Partibridges est un projet Erasmus + porté par le département Sciences Humaines et Sociales de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) de Rennes. Partibridges regroupe des universités européennes et des associations de jeunesse, d'éducation populaire issues de quatre pays différents (Royaume-uni, Portugal, Turquie, France). Il s'inscrit dans le cadre de l'action clé « Partenariat Stratégique de l'Enseignement Supérieur » de l'Union Européenne. Ce projet s'insère alors dans une logique de dialogue, de décloisonnement et de circulation des savoirs, il cherche à soutenir les espaces d'apprentissages des jeunes dans leur diversité, son but est d'impulser une coopération en matière d'innovation et d'échange de bonnes pratiques. Il fait suite à la recherche Partispace Horizon 2020 réalisée entre 2015 et 2018 sur les espaces et les styles de participation des jeunes en Europe.

Dans ce but de décloisonnement, le projet s'articule autour de deux productions (cf Annexe n°2). La première est un module de formation co-construit par les partenaires de chaque pays autour de la participation sociale des jeunes, qui sera par la suite transformé en un module européen en ligne. La seconde production est un projet de recherche action participative, réalisé dans chaque pays entre associations et universités. Cette dernière donnera lieu à un documentaire vidéo ainsi qu'un carnet de bord, combinant les expériences vécues dans chaque pays.

Dans le projet Partibridges, la participation dépasse alors le simple objet d'étude pour devenir une « méthodologie ingénierie inclusive » (mots du projet soumis à l'UE), c'est à dire l'approche méthodologique utilisée pour mener à bien les deux productions proposées (Projet Partibridges, non publié).

Pour résumer, l'idée est donc de faire circuler les savoirs entre le terrain et la recherche, en permettant dans un premier temps aux travailleurs associatifs de jeunesse de proposer une formation basée sur leurs savoirs, issus de la pratique, pour en faire bénéficier des étudiants et des volontaires au sein des associations, puis, de creuser avec des chercheurs une problématique qu'ils ont identifiée sur le terrain dans une logique de recherche action participative. Les sujets plus précis de

la semaine de formation comme de la recherche action dépendent donc des partenaires de chaque pays.

5. Partibridges au niveau français : le cadre de ce travail

Les membres français du consortium de Partibridges sont l'EHESP et deux associations travaillant autour des questions d'enfance et de jeunesse dans le quartier rennais de Maurepas : le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale et Keur Eskemm.

Le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS ci après) regroupe un ensemble d'associations autour de la pédagogie sociale. Cette dernière se caractérise par un accueil de loisir hors les murs, basé sur des rencontres et l'exploration de l'espace public par petits groupes d'environ trois enfants pour un pédagogue.

La deuxième association investie dans le projet, Keur Eskemm (KE ci-après), est une association de jeunes adultes pour les jeunes adultes, porteuse notamment d'un projet intitulé le Laboratoire Artistique Populaire (LAP). Il s'agit d'un projet de six mois regroupant un groupe d'environ vingt jeunes autour d'activités artistiques pour les amener progressivement à l'appropriation du cadre du projet d'autonomie collective. Lorsque nous parlerons de jeunes adultes dans ce mémoire, nous entendrons alors par là le public de l'association Keur Eskemm.

Les deux associations prennent racines dans le quartier rennais de Maurepas. Quartier « Politique de la Ville », Maurepas est connu pour être le quartier le plus pauvre de Bretagne, avec un revenu médian de 700 euros. Il est le lieu de résidences de beaucoup de famille nouvellement arrivées en France. Ainsi, selon les dires des habitants et des pédagogues il y aurait entre 27 et 50 nationalités différentes à l'école Trégain, école centrale du quartier. C'est un quartier qui a donc une forte dimension interculturelle mais qui concentre également un taux de pauvreté, de précarité assez élevé. Il est ainsi le lieu de problématiques liés à des trafics divers et porte à ce titre de nombreux stigmates, comme celui d'être un « quartier chaud » de Rennes. En d'autres termes, un quartier qui a tout d'un quartier populaire. L'adjectif populaire sous-entend ici un quartier regroupant les populations les plus pauvres.

Les élus de Rennes ont ainsi concentrés des mesures sur ce quartier qui est alors à la fois un quartier Politique de la Ville (avec des financements supplémentaires à ce titre), un quartier en pleine rénovation urbaine (plan de rénovation de l'ANRU avec la ville et l'État pour favoriser la mixité sociale, auquel s'ajoute également l'arrivée prochaine d'un métro reliant le quartier et le centre

ville) et enfin un quartier classé « de reconquête républicaine », ce qui lui vaut un renforcement de la présence policière. Le tissu associatif y est très dense, avec beaucoup d'initiatives également portées par les habitants et des professionnels qui tentent de créer et consolider des partenariats entre eux. Ainsi, il y a beaucoup d'acteurs et d'attention sur ce quartier, et des vécus très divers pour les habitants.

Le module de formation (production 1 du projet) co-construit par ces trois acteurs français et délivré en 2020 portait alors sur les espaces possibles de participation dans ce quartier prioritaire de la ville, « Quels espaces de participation pour des jeunes habitants d'un quartier populaire ? ».

Concernant le projet de RAP de l'équipe française, il s'appuie tout d'abord sur une réflexion menée par le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS) autour du droit des enfants à jouer, posé par la Convention Internationale des droits de l'enfant depuis 30 ans cette année. Nous expérimentons alors, depuis septembre 2019 une coopération entre l'équipe issue de l'institution de recherche (l'EHESP), à savoir la coordinatrice de Partibridges et moi-même, stagiaire sur le projet (que nous appellerons chercheurs ci-après car nous correspondons à l'image du chercheur dans le schéma de la RAP), les deux professionnelles des associations en charge de cette partie du projet ainsi que les enfants et les jeunes adultes participants aux activités liées à ce dernier, autour des usages ou non usages de l'espace public par le jeu. Notre réflexion se concentre sur une rue centrale du quartier de Maurepas, située devant l'école primaire et s'appuie sur la réalisation d'une œuvre ludique peinte dans cette rue, nourrie des réflexions issues des activités des enfants du GRPAS et des jeunes adultes participants du LAP. Notre RAP a été communément appelée « projet jeu » entre nous, dénomination que je conserverai parfois dans ce mémoire.

6. Problématique

Les questions d'éducation populaire comme de RAP se construisent alors autour du « peuple », de ses savoirs et de ses pouvoirs. L'idée de recherche (recherche action, enquête conscientisante, recherche participative...) est très présente dans la littérature de l'éducation populaire, et inversement. Les liens entre associations d'éducation populaire et chercheurs, tel que le propose Partibridges, sont fréquents. Le Laboratoire d'innovation sociale par la recherche action, dans son manifeste insiste d'ailleurs sur l'importance de l'ancrage populaire dans sa pratique et sa

filiation avec l'éducation populaire¹. Il a alors pu être considéré que la RAP était une science s'enracinant dans la société civile à partir d'un mode d'implication des personnes issues de cette dernière, comme l'éducation populaire (Bazin, 2018b), ou encore, qu' « un des objectifs premiers de l'éducation populaire revêt une dimension de recherche par le développement d'outils d'analyse du quotidien et la mise au travail des rapports de domination liés aux savoirs » (Laval, 2016, p8). Dès lors, **il semble légitime de s'interroger sur les liens entre la recherche et l'éducation populaire lors d'une RAP**. Comment la RAP s'articule-t-elle avec la nébuleuse de l'éducation populaire ? Qu'est-ce qui les relie ?

Quels entremêlements y a-t-il entre ce positionnement de recherche et l'éducation populaire ? La RAP est-elle au croisement de l'éducation populaire et de la recherche ?

Comment se concilient et se lient les intérêts de la recherche et de l'action, dans un projet où l'action est une action d'éducation populaire et notre recherche est une RAP ?

Quel est le positionnement du chercheur universitaire, figure du détenteur du savoir légitime, par rapport à l'éducation populaire lors de l'expérimentation d'une RAP ?

La proximité que j'ai ressentie entre la recherche et son terrain, entre la méthodologie de recherche proposée par Partibridges et les pédagogies prônées par les associations, m'a ainsi amené à me demander dans quelle mesure, et jusqu'où, l'éducation populaire et la RAP s'entremêlent-elles et s'alimentent-elles l'une l'autre ?

7. Hypothèses

Plusieurs hypothèses guident ce travail. En premier lieu, nous pouvons penser que les fondements idéologiques de la RAP sont ceux de l'éducation populaire et la positionne comme une méthodologie à la disposition de cette dernière. Le chercheur universitaire serait une personne-ressource pour l'éducation populaire. La recherche, lors d'une RAP, s'inscrirait alors dans l'idéologie de l'éducation populaire.

1 <http://recherche-action.fr/labo-social/docs/presentation-du-lisra/manifeste/> consulté le 05 avril 2020

Deuxièmement, la méthodologie utilisée est expérimentale, sur le modèle de l'éducation populaire, nous supposons alors que c'est l'expertise des associations d'éducation populaire qui permettrait la mise en place d'une RAP.

Enfin, nous pensons que cette direction commune (théorique et méthodologique) repose sur un équilibre qui peut-être facilement rompu, en glissant davantage du côté de l'action ou de celui de la recherche, en fonction de l'usage qui est fait des savoirs émergents.

8. Plan

Si nous avons fait l'hypothèse que l'idéologie de l'éducation populaire et de la RAP, au vu des nombreux partenariats dans le domaine, sont communes, l'éducation populaire comme la recherche action sont polysémiques, et peuvent être mis en pratiques de multiples manières, dans de multiples buts. Il s'agit alors de comprendre de quelle éducation populaire et de quelle posture de recherche les membres du projet Partibridges se rapprochent-ils et quels sont donc leurs valeurs et objectifs communs. Nous verrons ainsi que leur positionnement est ancré dans une même idéologie basée sur l'égalité des savoirs (I).

Après avoir creusé les fondements théorique d'un tel projet, nous analyserons sa mise en place pratique dans le cadre de Partibridges, et nous attarderons sur l'important appui des associations d'éducation populaire dans cette dernière. La méthodologie de la RAP est hybride, fondée sur celles de l'éducation populaire (II)

Enfin, si les fondements idéologiques et méthodologiques semblent communs, nous nous interrogerons sur les enjeux de la RAP en éducation populaire, c'est à dire difficultés et potentiels points de ruptures entre les intérêts des parties prenantes, mais aussi l'intérêt d'un tel projet (III).

9. Méthodologie

Le terrain de ce mémoire est celui de mon stage, précédemment décrit, tant dans les associations à Maurepas que dans les bureaux de l'EHESP où dans tout autre endroit lié au projet.

Mes missions de stage touchaient majoritairement à l'accompagnement de la mise en œuvre de ce projet de recherche action participative avec les deux associations françaises.

Mon entrée sur le terrain a débuté par une immersion au sein du GRPAS, afin de comprendre le fonctionnement mais aussi les valeurs de l'association et les différents enjeux de leur engagement dans ce projet. J'ai alors réalisé de l'observation participante en aidant à planifier et accompagner des activités de pédagogie sociale avec les enfants.

La même observation participante a pu être faite au sein de Keur Eskemm et de l'équipe du LAP, en allant de la phase mobilisation des jeunes participants à l'implication dans un maximum des activités du LAP, y compris celles non directement reliées au projet Partibridges.

A côté de l'immersion dans les associations, mon observation s'est également faite par le biais de mes missions de stages et de la manière dont on a expérimenté l'accompagnement d'un projet de recherche action participative, au sein de l'équipe Partibridges de l'EHESP. Il s'agit alors là plutôt de participation observante, puisque j'étais chargée, en lien très étroit avec ma maître de stage, d'être garante de la mise en place de notre RAP dans sa partie plus théorique. Je peux ainsi être amenée à analyser les difficultés et les manques que l'on a pu avoir dans cette démarche.

La méthodologie de ce mémoire est alors basée sur de l'observation participante et participation observante et, à ce titre, j'ai tenu un journal de bord consignait toutes mes activités et les questions qu'elles soulevaient. Une grille d'observation m'a pour cela servie de guide (Annexe n°1).

Il est également important de préciser ici que mes observations devaient englober la quasi-totalité de notre RAP, allant de la constitution du groupe et de la question de départ à l'écriture commune du récit et du web-documentaire. Néanmoins, la situation de crise sanitaire actuelle, due à l'épidémie de covid-19, a ralenti nos activités alors que nous entrions dans une phase plus analytique. Nous nous sommes alors arrêtés avant de pouvoir entrer dans l'analyse et l'écriture commune. Ainsi, certaines de mes réflexions, notamment en troisième partie de ce mémoire, seront hypothétiques, basées sur ce que nous avons prévu de faire, les points de vigilances que nous avons soulevés et l'observation de la dynamique en cours au moment de l'arrêt forcé des activités.

Des entretiens complémentaires avec deux professionnelles impliquées dans le projet de recherche action participative ont été réalisés (Annexes n°3 et n°4). Ces deux entretiens étaient sensés avoir lieu en toute fin de recueil de donnée, une fois les parties recueil de donnée et analyse

de la RAP réalisées, afin d'avoir une prise de recul sur l'expérimentation entière de notre RAP. Là encore, les activités du projet ayant été reportées et afin de respecter le calendrier de ce mémoire, les entretiens ont été réalisés avant la partie analyse de la RAP. Une réunion commune avec les deux professionnelles ainsi que la coordinatrice du projet en vue de compléter notre récit d'expérience a également servi de support d'analyse (Annexe n°5). De même, aucun entretien avec les jeunes du LAP ou les enfants du GRPAS n'a pu être réalisé du fait de ce ralentissement des activités.

Enfin, des lectures théoriques viendront alimenter mes réflexions et permettre une comparaison de ce que je vis sur le terrain. Ces savoirs théoriques seront pluridisciplinaires, empruntés tant à la sociologie, qu'aux sciences politiques ou de l'éducation. Ce mémoire s'inscrit alors dans les réflexions autour de l'accompagnement à la participation et à l'émancipation des milieux populaires et du rôle du milieu de la recherche dans ce dernier.

PARTIE 1

Un socle idéologique commun : La RAP comme instrument de l'émancipation populaire

Le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale et l'association Keur Eskemm sont deux associations travaillant à côté des institutions d'éducation traditionnelles pour accompagner des enfants et des jeunes adultes à la découverte, à l'expérience. Elles piochent toute deux dans la nébuleuse de l'éducation populaire à la fois par leurs méthodes et par leur socle de valeurs et portent en ce sens un projet politique d'action sociale et la revendication des savoirs (1). La RAP telle qu'elle a été définie dans le projet Partibridges, s'inscrit dans cette continuité idéologique et vient ainsi en appui aux objectifs et actions des associations en se délestant de la posture de neutralité habituelle de la recherche (2). Le chercheur peut alors être considéré comme porteur d'outils qu'il utilise pour concourir à l'éducation populaire.

I - Des associations aux valeurs ancrées dans celles d'une éducation populaire politique

L'éducation populaire, intrinsèquement politique, a pourtant vu cet aspect s'estomper à tel point qu'a pu être employée l'expression d'éducation populaire politique (Morvan, 2011) (a), pour autant cette dimension politique se retrouve dans les projets sur le terrain, notamment dans ceux des deux associations étudiées, le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale (b) et Keur Eskemm (c).

A) La ré-émergence du caractère politique dans l'éducation populaire

L'éducation populaire, comme souligné en introduction, est une notion floue qui peut être résumée par l'« art de s'éduquer soi-même avec d'autres » (Charte de l'éducation populaire, 2005). De nombreuses activités peuvent alors être rattachées à l'éducation populaire, de manière plus ou moins formelle, revendiquée ou non. Peuvent alors se retrouver dans cette catégorie les colonies de vacances institutionnalisées, les universités populaires, des associations culturelles, ou encore manifestations informelles telles que « Nuit Debout » (Tardieu et al, 2012) ou les débats sur les ronds-points pendant le mouvement des Gilets jaunes. L'utilisation de cette expression peut renvoyer autant à une catégorie d'acteurs agrémentés, à ensemble de méthodologies issues des pédagogies actives ou encore à un mouvement profond de libération des classes populaires.

Le terme d'éducation populaire désigne alors un tissu varié comprenant autant un secteur associatif très institutionnalisé dont fait partie par exemple La Ligue de l'Enseignement, que le secteur de l'animation municipale ou de nouvelles associations non fédérées (Besse et al, 2016). L'éducation populaire sert également à désigner une forme de rapport au politique, qui permettrait l'action sociale et la critique sans passer par les structures identifiées, tel que les syndicats ou les partis. Le terme politique est entendu ici, et dans la suite de ce mémoire, comme l'implication dans les affaires publiques, le vivre ensemble et non comme la politique, en tant que champs professionnel constitués d'« hommes politiques », ni la politique actu.

On peut alors considérer que l'éducation populaire a parcouru des « cycles émergence-consécration-déclin », chacun d'entre eux avec une définition et un public cible (enfants, jeunes ou adultes) différents en son centre (Chateigner, 2012, cité dans Besse et al, art.cit).

1. L'origine de l'éducation populaire (premier cycle)

L'éducation populaire s'est développée dans le temps périphérique au temps d'école, en tant qu'action complémentaire, avec pour modèle le patronage (laïque ou catholique) dès la fin du 19^{ème} siècle et ce jusqu'à la Première Guerre mondiale. Elle a ensuite évolué en une action extra-scolaire plus autonome, articulée autour de l'idée depuis l'entre-deux-guerres et le Front populaire que des enseignements en dehors de l'école sont essentiels, notamment sur le plan civique et politique. Ainsi, il y a l'idée que les savoirs nourris par l'éducation populaire ne seraient pas

utilisables sur le marché du travail tels que le sont ceux de l'école traditionnelle mais participeraient à la formation des citoyens par des savoirs civiques, politiques et culturels. Ce modèle périscolaire du patronage va se transformer notamment sous l'influence des pédagogies nouvelles qui placent « les besoins de l'enfant » au centre de l'action éducative. Ce mouvement fort regroupant de nombreuses pratiques dites de pédagogies actives, bien qu'ayant l'ambition de réformer l'école, trouve un plus fort écho dans les pratiques péri-scolaires. C'est après la deuxième guerre mondiale, avec le manifeste « un peuple, une culture », que l'éducation populaire en tant que telle commence à voir le jour en France (Besse et al, art.cit.). Cela marque alors la fin d'un premier cycle de l'éducation et le début d'un autre.

2. L'émancipation par l'éducation populaire (second cycle)

Une réelle idéologie de l'éducation populaire, basée sur la libération des peuples se développe pendant ce second cycle. C'est alors cet aspect idéologique et politique de l'éducation populaire qui va nous intéresser plus spécifiquement dans ce mémoire. En effet, l'éducation populaire peut se définir comme « l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir » (Maurel, 2010, p. 82). De nombreux auteurs tels que Dewey ou Freire, dont nous avons parlé en introduction, ont ainsi oeuvré autour d'un mouvement des peuples se libérant eux mêmes grâce à l'éducation, dans une dynamique qu'on peut qualifier d'émancipatrice.

Ce terme d'émancipation est polysémique et peut être décliné de multiples façons. Du verbe latin "emancipare", émanciper est un verbe transitif qui signifie "affranchir de l'autorité paternelle". L'autorité paternelle est celle qui voit quelqu'un évoluer, se déployer au jour le jour et a le pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à cette personne. On peut alors l'assimiler, au-delà de la figure paternelle ou parentale au milieu dans lequel une personne évolue, constitué de tous les codes sociaux qui régissent son existence. Cinq points ont d'ailleurs remplacé cette notion d'autorité paternelle dans le sens commun du mot émancipation puisqu'il signifie à présent s'affranchir d'un lien, d'un état de dépendance, d'une entrave, d'une domination, d'un préjugé (Larousse, 2019). Il s'agit alors de se libérer d'une chose dont on avait jusque là la nécessité, que celle-ci soit protectrice ou oppressante. De quoi un individu s'émancipe-t-il alors ? Et pourquoi ?

L'émancipation peut être matérielle, il s'agirait alors de pouvoir être autonome matériellement, donc, par exemple cela peut signifier trouver un emploi rémunérateur. L'émancipation peut également être culturelle et intellectuelle. Il s'agirait alors de sortir d'un mode de pensée issu de son éducation pour s'ouvrir à des opinions différentes. Au sens juridique, la décision judiciaire d'émancipation est celle qui confère à un mineur, assimilé à un majeur, la capacité civile, c'est à dire celle qui lui donne le pouvoir de faire des actions en son propre nom. En ce sens, elle est en lien avec l'autonomisation, qui signifie se rendre indépendant, être capable d'agir sans autrui, mais également avec le concept anglais d'empowerment. Ce concept est lié à celui plus récent, français, d'encapacitation qui désigne le fait de renforcer sa capacité d'action, ou encore à celui de capabilité. L'empowerment peut alors être vu comme «le processus par lequel un sujet, collectif ou individuel, augmente son pouvoir d'agir pour mieux maîtriser son destin » (Kirszbaum, 2011, p74). Que ce soit sous le nom d'émancipation, d'empowerment ou autre, il y a derrière ces termes une idée de libération d'une oppression². Ces termes ont d'ailleurs beaucoup été utilisés pour les pays anciennement colonisés envers les colons, ou bien pour les femmes envers les hommes, ou encore les classes populaires envers les classes bourgeoises qui monopolisent les richesses... Il s'agit donc d'un mot fondamentalement politique.

L'éducation populaire, dans la continuité des idéologies humanistes affirmant qu'un peuple éclairé peut agir librement, place les savoirs en son centre. Elle « résonne alors avec des réflexions relatives aux savoirs populaires, aux cultures du « pauvre » (Richard Hoggart), « de l'opprimé » (Paulo Freire), « mineures » (Gilles Deleuze et Félix Guattari) ou du « quotidien » (Michel de Certeau). Elle dialogue enfin avec un ensemble de contributions permettant de penser la reconnaissance des savoirs et savoir-faire tirés de l'expérience à des fins d'émancipation (Saul Alinski, Joseph Wresinski) » (Porte, 2019, p1). L'émancipation passerait de fait par la prise de conscience de nos propres réalités et forces. Ainsi, Freire parle-t-il de la conscientisation des classes populaires³, concept qui n'a pas réellement de définition mais peut être envisagé comme un « processus par lequel des hommes et des femmes des couches populaires s'éveillent à leur réalité socio-culturelle, repèrent, pour les dépasser, les aliénations et les contraintes auxquelles ils sont soumis s'affirment en tant que sujets conscients de leur histoire » (Humbert, 1976 p. nc). Ce

² Chacun de ces termes ont pu être galvaudés par différents usages et ont le tort de faire reposer les capacités de l'action entièrement sur l'individu, quitte à invisibiliser les causes sociétales et globales pouvant freiner ces derniers. Nous garderons ici l'idée d'un empowerment articulant échelles individuelle et collective (Bacqué et al, art cit).

³ Concept ayant été critiqué par Freire lui-même car pouvant laisser entendre que la prise de conscience suffisant à une libération miraculeuse, et recréant un rapport de domination dans son utilisation en tant que verbe (Sabin 2013, cité dans Sabin 2019 p249)

concept, qu'il a théorisé notamment dans son ouvrage La pédagogie des opprimés (1970) part du principe fondamental selon lequel tous les Hommes, d'un côté, en tant qu'être incomplets, peuvent apprendre et d'un autre, en tant qu'être humains, sont détenteurs de savoirs qui ont de la valeur. Ainsi, la pédagogie de Freire vise à révéler ces deux principes chez chacun. Une grande place est alors faite à l'expérience, au collectif et aux ressources de l'environnement de l'apprenant, il s'agit pour le pédagogue de « rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel il vit » (Freire, 1970, p65). Cela vaut alors quel que soit l'âge, y compris durant l'enfance, bien que ses réflexions s'inséraient dans celles autour de l'éducation des adultes. L'éducation critique des adultes est en effet placée au coeur de l'éducation populaire, notamment après l'affaire Dreyfus en France. Cette affaire divise en effet l'opinion publique et les intellectuels « dreyfusards » y voient une menace envers la République et les Droits de l'Homme. Ils placent alors leur espoir dans le peuple comme garant de ces derniers, induisant l'idée d'une formation à la démocratie pour les adultes et un rapprochement des intellectuels et des classes ouvrières. Les mouvements ouvriers, le syndicalisme, et les différentes luttes qui en découlent sont une manière de se former au sein du groupe, tout au long de la vie, et constituent donc de l'éducation populaire, dans son aspect politique. C'est d'ailleurs cette affaire qui va entraîner le mouvement des Universités populaires, datant pour les premières de la fin du 19ème siècle, proposant des cours universitaires à des personnes ouverts à qui en sont éloignés, suivant l'idée d'un rapprochement des universitaires (ou des « intellectuels ») et des ouvriers dans un but émancipateur (Laval, 2016). Ainsi il s'agit par l'éducation populaire de « réveiller les contradictions, faire conflit, construire les situations et les procédures visant à augmenter notre puissance individuelle et collective d'agir, et ainsi à nous ouvrir les chemins d'une émancipation entendue comme dégagement de la place qui nous a été assignée par les conditions sociales, les appartenances culturelles, le genre, ou encore les handicaps de toutes sortes » et donc de lutter contre l'immobilisme. (Maurel, op.cit. p. nc⁴). Elle place les apprenants en situation d'acteur et se situe alors en ce sens dans le fil de l'éducation nouvelle.

Pour résumer, le but de l'éducation populaire serait alors de faire jaillir critique et créativité (Humbert, op.cit). Cette dernière peut alors être vue comme « un levier pour penser le collectif à travers l'expérimentation et la mutualisation des expériences » (Porte,2019, p2) en plaçant la question des savoirs en son centre.

4 p. nc, dans ce mémoire, fait références aux pages non connues car issues de livres que je n'ai pas pu ré-emprunter à la bibliothèque universitaire lors de la crise sanitaire du covid-19.

3. Déclin et ré-émergence de la dimension politique (troisième cycle)

Pour autant, le terme d'éducation populaire, nous l'avons vu, ne renvoie pas seulement à cette forte dimension politique. Selon les périodes, l'un ou l'autre des sens qu'on lui attribue a alors pu prendre le dessus sur cette dernière, tant et si bien qu'à certains moments, ses origines militantes ne ressortaient plus du tout dans l'usage du mot (Besse et al, art.cit.). En effet, avec l'institutionnalisation de l'animation, cette expression a été assimilée à un simple ensemble de méthodologies liées au champs de l'extra-scolaire et du loisir, jusqu'à ce que lui soient préférés les termes d'« animation socio-culturelle ». Cette dévalorisation de l'aspect politique, son déclin entre les années 1970 et le début des années 1990, correspondraient alors à la fin du deuxième cycle de l'éducation populaire (Chateigner, 2012 cité dans Besse et al, art.cit.). La professionnalisation des métiers d'animation qui fonctionnaient auparavant majoritairement sur le modèle du bénévolat et reflétaient de fait un certain engagement militant a pu participer à cette dépolitisation (Besse et al, art.cit.). En outre, on peut alors considérer que ce changement de vocabulaire va de pair avec un mouvement global de pacification de l'action citoyenne, visible notamment par l'importance grandissante de la « participation citoyenne ». L'emploi du mot participation induit l'idée d'action pour un « bien commun » et non, « contre un oppresseur ». Il s'agit de participer plutôt que de lutter. En employant ce mot, on délaisse l'idée théorisée par de nombreux penseurs dont Saul Alinski à propos de l'organisation communautaire, qu'une action collective se construirait autour d'une colère (Gourgues, 2013). Ainsi, les mots utilisés sont vecteurs d'information quant à la vision véhiculée et la politique mise en place⁵. L'animation donne moins de poids à l'action éducative qui se fait hors de l'institution scolaire. De plus, en abandonnant le mot populaire, s'éloigne le lien avec la lutte des classes. L'idée que l'éducation populaire serait contestataire et subversive, menant à des expériences d'éducation sauvage, conduit alors à une dépolitisation de cette dernière et une utilisation moindre de cette expression. L'éducation populaire ainsi institutionnalisée, professionnalisée, a cantonné son image à l'extra-scolaire et effacé celle d'un mouvement social, politique, dans une logique de sectorisation de l'action par l'État. Les grands équipements socio-éducatifs du milieu du 20ème siècle et la figure de l'animateur sont alors le symbole de cette professionnalisation de l'éducation populaire, qui s'est laissée entrainer peu à peu dans une logique de prestation de service au détriment des objectifs éducatifs et militants (Morvan, op.cit.). Alexia Morvan, dans sa thèse, promeut même l'utilisation de l'expression « éducation populaire politique » (ibid), sans peur du pléonasme, afin de distinguer l'animation socio-culturelle, dans son côté

5 <http://lmsi.net/-La-bataille-du-vocabulaire-> consulté le 15 mars 2020

institutionnalisé, du profond mouvement politique d'émancipation par la critique du système actuel capitaliste. Nous en resterons dans ce mémoire à l'utilisation de l'expression simple d'éducation populaire mais ferons référence sous cette appellation à une expertise en terme de pédagogies actives visant à aller dans un sens d'idéologie politique. Autrement dit, nous considérons l'éducation populaire comme « l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir » (Maurel, op.cit, p. 82).

Un mouvement de dévalorisation du socio-culturel, à pu le réduire à des animations poussiéreuse de Maison des Jeunes et de la Culture tel que le macramé dans les années 80 (Besse et al, 2016) voire plus tard à des activités basées sur la consommations de loisirs, entrant ainsi dans une dérive marchande comme le dénonce le Livre noir de l'animation socio-culturelle (Peyre, 2015). Néanmoins, les fondements politiques de l'éducation populaire tendent à revenir depuis la fin des années 90 et plus encore dans le milieu des années 2000, « dans une volonté commune de réaffirmer la dimension politique de l'éducation populaire et de se réapproprier, voire de réactualiser une pensée de l'émancipation. » (Laval, 2016, p1). Ainsi, le premier président d'ATTAC (association d'éducation populaire militante) appelait en juin 1997 à la repolitisation de l'éducation populaire, pour un mouvement « tourné vers l'action », afin de construire une alternative au néolibéralisme et au capitalisme (Cassen, 1997 coté dans Besse et al, 2016). Un troisième cycle de l'éducation populaire aurait alors commencé à partir de là (ibid).

Si les formes sociales telles que l'occupation des ronds-points par les gilets jaunes, ont une dimension très politique, tellement évidente qu'elle n'est pas toujours interprétée comme de l'éducation populaire, la question se pose pour le travail des associations. Ces dernières sont des institutions, subventionnées par les politiques publiques, avec une forme et une modalité d'intervention précise et encadrée. Elles semblent au coeur de ce qu'on pourrait appeler un « paradoxe politique des mouvements de l'éducation populaire entre posture de critique sociale de l'action publique et co-gestion des politiques publiques » (Grelier, 2010, p56). Il est alors légitime de se demander si les valeurs affirmées par le GPAS et KE ainsi que la nature de leurs différents projets permet de les identifier comme s'inscrivant dans une dynamique politique de l'éducation populaire.

B) Le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale : l'exploration comme apprentissage de la relativité des règles

Le Groupe d'animation et de pédagogie sociale est formé de plusieurs associations d'accueil de loisir pratiquant une pédagogie dite sociale auprès d'enfants et d'adolescents. Il y a ainsi une association bretonne et une branche à Brest, une à Rennes et une en campagne rennaise (Val d'Ille). La dernière des associations se trouve à Varsovie. Le GPAS Bretagne est la seule qui n'est pas à proprement parler un accueil de loisir. Elle s'occupe de la coordination des équipes bretonnes ainsi que des formations et séminaires autour de la pédagogie sociale. Elle assure la cohérence, fédère les différents groupes et les accompagne lors des appels à projet. Les partenaires de Partibridges sont le GPAS Bretagne et la branche enfant du Groupe Rennais de Pédagogie et d'animation Sociale (GRPAS), et sur eux, se concentreront nos observations.

1. L'origine de l'association : intégrer les réalités sociales à la pédagogie

Le GPAS est issu d'une initiative en 1980 de jeunes animateurs bretons fortement emprunts des philosophies de l'éducation nouvelle. Après un premier essai de ferme pédagogique, il est apparu à ce groupe d'amis que recréer un environnement d'apprentissages pour les enfants éloigné de la société ne pouvait pas être plus efficace en terme éducatif qu'une exploration du monde réel, selon les propos de Daniel Cueff, lors d'une conférence au 4bis de rennes⁶. Cette idée se fondait sur l'intuition de Bernard Charlot (1976 cité dans Sabin, 2019), qui estimait que la pédagogie nouvelle comme la pédagogie traditionnelle tentaient de masquer la réalité sociale.

En outre, lors d'une présentation de leur structure à laquelle j'ai pu assister, le coordinateur général du GPAS a directement lié les racines de la pédagogie sociale aux idées de Freinet, Freire et Korczak. Elle se situe ainsi croisement d'une pédagogie fondée sur la confiance, l'autonomie, le respect de la différence et des droits de chacun (Korczak), d'une pédagogie du tâtonnement expérimental, des prémices d'une pédagogie coopérative (Freinet) et enfin, d'une pédagogie à visée émancipatrice (Freire). Créés au coeur de ce que nous avons pu considérer comme le deuxième cycle de l'éducation populaire, plaçant plutôt le message politique en son centre, les fondements idéologiques du GPAS sont bien ceux d'une éducation populaire politique.

6 Discussions croisées dans le cadre des journées d'études Jeunes en TTTTrans de décembre 2019 : <http://jett.org/2019/12/19/4emes-journees-detude/>

Les animateurs ont alors décidé d'expérimenter ensemble, en s'imprégnant des théories et s'appuyant sur leurs expériences, un nouveau fonctionnement d'accueil de loisir plus proche de leurs objectifs pédagogiques. En ce sens, la construction même de l'association s'inscrit dans une logique d'éducation populaire : un groupe a identifié un manque et s'est emparé de ses savoirs afin d'expérimenter une approche à même de répondre à leurs préoccupations.

Ainsi, la caractéristique première du GPAS et de ne pas avoir de lieu d'accueil à proprement parler, mais de pratiquer une pédagogie « hors les murs », et la pédagogie sociale peut être définie comme un « art du trajet à la recherche d'un maximum de rencontres »⁷. Elle « semble ainsi partir d'une résolution initiale : chasser la peur qui fait considérer la société et donc les femmes et les hommes y vivant, comme dangereuse, mauvaise ou malveillante à l'égard de l'éducation » (Sabin, op.cit., p20). Il s'agit bien de permettre une éducation de tous avec d'autres, où chaque personne croisée est un potentiel co-éducateurs (ibid). Selon la pédagogue responsable du « projet jeu », lors de notre entretien, le fait d'exercer une pédagogie alternative telle que celle là est, en soi, politique.

2. Le fonctionnement du GRPAS : la pédagogie sociale hors les murs

Le GRPAS n'accueille pas les enfants dans des locaux pour les activités mais explore avec eux des espaces publics, par petits groupes de 3 enfants (entre 6 et 11 ans, scolarisés à l'école Trégain de Maurepas). La pédagogie « hors les murs » entraîne également une forte présence sociale des pédagogues dans leur quartier. Ils sont présents dans la rue et à l'écoute des familles, qu'ils côtoient régulièrement, allant chercher et ramenant les enfants chez eux. Ancrés dans le quartier de Maurepas depuis ses débuts à Rennes, l'association GPAS, et plus encore sa branche rennaise, le GRPAS, dont les petits locaux se trouvent au rez de chaussée du Pôle Associatif de la Marbaudais, sont très liés au quartier et aux réalités des habitants. Une sortie d'école ou une balade dans le quartier, avec un ou une pédagogue du GRPAS, ne peut ainsi pas se faire sans de nombreuses salutations cordiales. La vie des habitants et les difficultés auxquelles ils peuvent faire face font donc réellement partie de la réalité professionnelle des pédagogues du GRPAS, qui tentent d'aider avec leurs moyens. Ils sont bien conscients que certains enfants ont moins d'opportunités que d'autres de faire des activités et veillent à ce que ces derniers puissent tout de même participer. L'ancrage populaire de leurs actions est indéniable. C'est ce travail de rue qui est d'ailleurs caractéristiques des pratiques de pédagogies sociales prônées par Korczak ou Freire (Grenel et al, 2010), au coeur d'un quartier qui, nous l'avons vu en introduction, est un quartier populaire, ce que la pédagogue responsable du « projet jeu » n'a pas manqué de rappeler lors de notre entretien

⁷ <http://www.gpas.fr> consulté le 15 mars 2020

(Annexe n°3). Les habitants de Maurepas, par le lien avec les familles, la production de petits livrets distribuables (par exemple, cette année, à propos de la toute nouvelle ligne de métro qui arrive dans le quartier,) ou la simple présence quotidienne et les échanges qui en découlent, font alors partie intégrante de l'activité du GPAS.

Une attention particulière est portée au fait que les enfants soient mis dans une posture active. Ainsi une pédagogue du GRPAS insistait lors de ma découverte de ses activités : « *Ça paraît rien comme ça, mais je donne toujours le carnet d'adresses aux enfants pour qu'ils sonnent eux mêmes chez les autres quand on va les chercher. Pareil pour l'itinéraire de bus, j'attends qu'ils m'en proposent un avant de les orienter* ». Le petit groupe permet à chaque enfant de vivre l'activité de manière active et d'avoir accès également à des endroits où un groupe de 15 ne serait jamais accueilli. Les propositions d'activités faites par les pédagogues sont alors très variées. Ces derniers sont en recherche active toutes les matinées et en veille tout le reste du temps pour trouver des événements gratuits, des expositions, appeler des professionnels à rencontrer, des demandes de bénévoles ou toute autre forme potentielle d'activités... Il est possible de faire une activité déconnectée des autres, comme de faire une enquête sur plusieurs temps, méthodologie fréquemment utilisée (Sabin, opcit). Sont aussi proposées des balades mystères : monter dans un bus et laisser les enfants décider du lieu d'arrêt et de la suite des événements. On voit bien que c'est l'aventure à vivre qui est au centre, et non une animation précise et encadrée.

Les sorties sont également proposées en fonction des appétences repérées parmi les enfants. Tous les lieux et tous les milieux peuvent être explorés : des parcs aux boutiques, aux musées, aux ateliers... Ma première activité avec les enfants du GPAS était ainsi un skate parc auto-construit et auto-géré par un groupe de jeunes. Nous avons pu l'explorer avant de nous faire un chocolat chaud sur un feu de bois récupéré dans le chantier d'à côté. C'est un bon exemple de la liberté dont jouissent les enfants lors d'un temps avec les pédagogues.

L'absence de consommation permet, dès lors, d'écarter l'hypothèse d'une dérive marchande de cette association. En outre, les temps de trajets en bus permettent de « débriefier » ensemble de l'activité déroulée, et forment d'une certaine manière un temps réflexif qui vient clôturer l'expérience.

L'appellation de pédagogue et non d'animateur démontre également cette volonté de se démarquer d'un centre de loisir classique et de prôner une action éducative, tout en n'oubliant pas pour autant la convivialité et la dose de plaisir que se doit d'avoir une activité extra-scolaire.

Les fondements de l'association sont ainsi toujours vécus et portés au jour le jour par les pédagogues. A mon arrivée, une pédagogue a alors pris le temps de m'expliquer leur fonctionnement pratique mais également leurs principes pédagogiques. Elle m'a prêté dès la première semaine un livre écrit par Daniel Cueff pour que je m'approprie les racines de la pédagogie sociale. En outre le GPAS Bretagne, veille à l'échange de pratiques entre les associations et permet le maintien également des valeurs du Groupe.

L'expérience, propre à l'éducation populaire, est ainsi au coeur de l'activité du GPAS.

3. Une dimension émancipatrice basée sur la relativité des règles

Si la question des rapports de domination ne ressort pas a priori dans la pratique de tous les jours, l'empreinte d'une idéologie émancipatrice est très présente, basée sur la compréhension de la relativité des règles. Selon Guillaume Sabin, la pédagogie sociale s'applique à provoquer l'apprentissage en créant de la discontinuité, en sortant des frontières connues et avec ces dernières, des codes sociaux déjà éprouvés. Les activités permettraient à l'enfant « de découvrir par l'expérience une variété de pratiques sociales et en sortant de son environnement familial et en multipliant les opportunités de fréquenter l'altérité, d'en comprendre la relativité » (Sabin, op.cit, p72). En outre, cette discontinuité, cette prise de recul permet de se distancier de sa propre réalité qui nous immobilise parfois. Daniel Cueff affirmait ainsi : « *Pour comprendre le milieu dans lequel on se trouve rien de mieux que d'en sortir* » (propos recueillis durant la « discussions croisée » déjà évoquée). Il s'agit alors, par les activités du GPAS, à la fois de comprendre mieux sa propre réalité et ses représentations sociales mais également de pouvoir questionner celles des autres. Cette articulation entre compréhension du monde connu et découverte de l'inconnu se retrouve en effet dans les types d'activités proposées aux enfants, soit de découverte soit de proximité. C'est ainsi que le GPAS expose son pari éducatif : « que la diversité des espaces sociaux fréquentés, et donc des personnes qui y vivent et s'y rencontrent, puissent permettre aux enfants et aux adolescents de constater qu'il existe de multiples manières d'exister et de concevoir la société, chemin d'une émancipation possible. »⁸. Il s'agit alors de favoriser la prise de conscience, la compréhension de la relativité des normes, usages et règles en vigueur. Par là même, nous réalisons la possibilité de les changer : elles deviennent modulables et non immuables. La transformation sociale prônée par le GPAS se trouve alors au coeur de ce principe de relativité, de diversité des vérités et des savoirs qui

8 Op cit <http://www.gpas.fr> consulté le 15 mars 2020

en découlent. En affirmant la multiplicité et la relativité des savoirs, le GPAS prône indirectement une revendication de ses savoirs propres dans un mouvement émancipateur.

Par la relativité des règles, il s'agit de se rendre compte de l'absence d'un savoir unique, et par là même, de prendre conscience de ce que l'on sait. Ainsi, les GPAS s'inscrivent dans une perspective politique de l'éducation populaire. La mise en place de notre RAP s'appuie sur leurs activités, et leur fonctionnement.

C) Keur Eskemm : l'auto-détermination par les pratiques artistiques collectives

1. L'origine de l'association : permettre l'expérimentation culturelle des jeunes adultes

La deuxième association investie dans le projet, Keur Eskemm, est une association de jeunes adultes pour les jeunes adultes. Créée en 2007 dans le but de favoriser les échanges entre le breton et le wolof, Keur Eskemm, ou la maison de l'échange (dans un mélange de ces deux langues), s'est depuis éloignée de ses objectifs initiaux. En 2014 en effet, après 5 années de sommeil, l'association est reprise par de jeunes adultes rennais, souhaitant s'engager pour combler un vide ressenti dans l'offre associative destinée aux jeunes adultes (Lecoq, 2020).

Avec les choix obligatoires marquant le passage à une certaine autonomie, les jeunes adultes peuvent être tiraillés entre l'envie d'expérimenter, notamment des voies artistiques, et le devoir de faire des études viables. Le groupe de jeunes adultes rennais a alors ressenti et identifié un manque d'espaces libres pour essayer, se tromper peut-être, mais explorer quand même, les parties de chacun de nous qui sont importantes dans notre construction en tant qu'adulte. Cela va de pair avec le manque de légitimité accordé aux initiatives artistiques proposées par les jeunes adultes et restreint les espaces d'épanouissements accessibles. Le projet principal de l'association est alors le Laboratoire Artistique Populaire, sorte de résidence où l'on expérimente les pratiques artistiques comme la vie d'un collectif. C'est à travers l'expérimentation du LAP que l'objet de l'association s'est alors précisé et ses activités étendues. Elle est à présent investie dans divers projets, dont des projets européens comme Partibridges ou autres échanges de jeunes (action clé 1 du programme erasmus+). De la même manière que le GPAS, cette association, à travers l'idée du Laboratoire

artistique populaire, a été créée spontanément afin de répondre à un manque identifié par un groupe de personnes, voulant influencer sur le fonctionnement actuel des choses. La création d'associations à partir d'une prise de conscience collective est alors un processus très ancré dans l'éducation populaire, s'inscrivant en opposition à une logique ascendante de la participation citoyenne.

En 2019, l'association Keur Eskemm a déménagé du centre ville pour s'ancrer dans le quartier de Maurepas, ils sont donc les voisins du GPAS. Cette implantation en quartier prioritaire de la ville, outre les financements qu'il permet, induit une volonté de faciliter l'accès à ses activités à des personnes issues du milieu populaire. En témoigne la décision d'ouvrir la quatrième session du LAP seulement aux habitants de Maurepas-Bellangerais, au prix de la mixité initialement souhaitée par les coordinateurs. L'implantation volontaire de KE dans un quartier populaire a ainsi été relevée par la coordinatrice du LAP lors de notre entretien comme une implication politique, visant à permettre l'accès de tous à des programmes et donc à réduire les inégalités. L'usage du terme « populaire » dans le LAP révèle aussi cette préoccupation, cette « *quête d'équité et de justice sociale* », selon les mots de l'ancien coordinateur du LAP.

2. Le fonctionnement de Keur Eskemm : Le laboratoire artistique populaire

Keur Eskemm a pour but de créer des espaces permettant aux jeunes adultes de se retrouver, penser, créer ensemble. Comme ils l'affirment dans leur Charte éthique, cette association est alors « un espace où les gens veulent et peuvent prendre le temps d'apprendre, d'essayer, d'expérimenter, et faire des erreurs à une échelle plus grande que celle de l'individu » tout en prenant soin de « prendre le temps, de réfléchir, de s'octroyer des pauses et d'analyser nos pratiques ainsi que de rester attentif-ve-s aux réalités du monde qui nous entoure ». La dimension expérimentale de KE, contenant à la fois l'action et la réflexion est ainsi revendiquée.

Le Laboratoire Artistique Populaire (LAP) est le premier des espaces que l'association ait expérimenté, son analyse montre les différentes valeurs portées par l'association. Il a donné lieu à 4 éditions, dont la dernière est impliquée dans le processus de RAP de Partibridges. Ce « parcours long d'activités artistiques et culturelles aux dimensions pédagogiques, coopératives et expérimentales »⁹ regroupe 20 jeunes adultes, issus des quartiers Sud-Est de Rennes et leurs environs, entre décembre 2019 à juin 2020. Ce projet répond, selon les mots de l'ancien

9 <https://keureskemm.fr/le-laboratoire-artistique-populaire/>

coordinateur du LAP, au double objectif de « promouvoir le pluralisme des expressions culturelles et de favoriser la reconnaissance des formes émergentes d'engagement de jeunes » (Lecoq, op.cit. p50). Alors que le fondement même du GPAS est l'absence de lieu, Keur Eskemm porte la notion du lieu au coeur de ses projets. Le lieu, un local prêté par la ville, et mis à disposition des participants du LAP, devient alors un terrain de jeu. C'est un endroit à la fois suffisamment éloigné du regard extérieur, et assez approprié (toute la première partie du LAP correspond à son aménagement) pour que l'on se sente libre d'expérimenter, tout en étant sécurisé. A posteriori, l'ancien coordinateur identifie dans le local du LAP un terrain d'aventure, dans la lignée de ceux créés au Danemark, « espaces d'expérimentations et de jeux libres où poussent des herbes folles, où chaque enfant crée son activité, seul, avec ses pairs ou avec l'aide d'un adulte s'il l'a sollicitée » (Lecoq, op.cit., p35). Nous parlons alors d'un lieu libre pour l'expérimentation, d'un lieu approprié, constitué d'éléments physiques mais également de liens immatériels, un lieu symbolique dans lequel un collectif se sent exister. Selon les mots utilisés par le coordinateur de l'association dans sa présentation du LAP, il s'agit de s'appuyer sur l'occupation de lieu vacant afin d'explorer les cultures, les créativité et arts par le biais de méthodes actives, de pédagogies (conflit, débat, faire ensemble..) mais aussi par le collectif. Une des valeurs de KE est la convivialité.

Pour le collectif du LAP, le but est l'émancipation progressive. Les activités proposées par les accompagnateurs sont alors sensés aller decrescendo, au profit de la prise d'initiative des participants. Ainsi, pour l'ancien coordinateur du LAP, les deuxièmes et troisièmes session du LAP étaient plus abouties que la première car les groupes ont pris plus d'initiatives. Cela caractérise l'envie de permettre au groupe de se constituer en tant que tel et de s'émanciper du cadre donné afin de créer son propre cadre. L'absence de finalité donnée au projet, la liberté quant à la forme de restitution du travail collectif de 6 mois permettent cette auto-détermination individuelle ou collective.

Cela est favorisé par l'accompagnement entre jeunes adultes, entre pairs, au sein d'un groupe volontairement hétérogène (les participants, pour les premières éditions étaient sélectionnés en fonction des profils, mais ce n'est pas le cas pour cette quatrième édition : la sélection s'est faite géographiquement). L'accent est mis sur la possibilité pour quiconque de proposer un atelier basé sur ses savoirs ou simplement ses envies, pouvant aller d'une intervention de son prof de Slam, à la proposition d'une sortie en ville ou d'un repas. Le partage de moment, d'initiatives, des savoirs est ainsi au coeur du fonctionnement du LAP. Toutes les activités proposées dans le cadre du LAP, qu'elles soient impulsées par les participants ou les accompagnateurs, sont totalement facultatives,

rien n'est obligatoire, pour permettre à chacun d'avancer à son rythme et de s'impliquer à la hauteur qu'il souhaite.

Le coordinateur de l'association KE affirme alors que l'idée à l'origine du LAP est de « *Franchir un pas dans faire les choses ensemble* », de créer des espaces pour permettre à des jeunes adultes de se retrouver, pour rassembler des gens qui ne se rencontreraient pas autrement et les amener progressivement à faire collectif. L'ancien comme l'actuelle coordinatrice affirment alors qu'ils font de l'éducation populaire, qui est politique. Pour la coordinatrice il s'agit de « *redonner du pouvoir d'action aux gens qui en ont besoin et de valoriser les gens* » (Annexe n°4).

3. Une dimension émancipatrice fondée sur l'auto-détermination et le collectif

De la même manière que le GPAS, l'échange dans le collectif est donc essentiel pour KE, que ce soit dans la gouvernance de l'association, dans le LAP, ou dans les autres projets. Le collectif peut alors être plutôt restreint (dans le cas du LAP) mais également élargi : le LAP prévoit des portes ouvertes, l'association propose des Block Party, fêtes organisées dans la rue et libre d'accès pour tous les habitants, et s'implique dans des projets européens pour échanger sur leurs pratiques, apprendre des autres. KE est un collectif qui apprend chemin faisant, et souhaite confronter ses manières de faire et ses idées à celles des autres, et par cela impacter peut-être même la société.

En effet, KE affirme dans sa charte éthique « Keur Eskemm est une association engagée, ayant pour but d'induire un changement social et culturel ». Combattre une vision unique de la culture dictée par celle dominante est ainsi un but premier de l'association Keur Eskemm, comme me l'a souligné l'ancien coordinateur du LAP. Toute l'action de Keur Eskemm est alors ancrée dans cette lutte, et la dimension culturelle et artistique y est fondamentale, et était présente avant même la dimension sociale, qui s'est construite au fur et à mesure. L'égalité des savoirs est alors revendiquée par KE, de par le droit à l'expérimentation et à l'expression ainsi que la remise en cause d'une culture légitime. En promouvant le pluralisme des expressions culturelles, KE remet en question le monopole d'une culture.

La dimension sociale n'est pour autant pas en reste, et là encore, Keur Eskemm tente d'aller à l'encontre des normes prédominantes, en prônant l'importance du culturel et du politique y compris pour des personnes en difficultés économique. L'actuel coordinateur de l'association en plaisantant

m'a parlé des stigmates du « *socio-culcul* » et de l'assimilation de leurs méthodologies à un univers utopiste, qui serait éloigné des réalités sociales. On reconnaît alors les stigmates de la fin du second cycle de l'éducation populaire, notamment dans les propos de professionnels du social, formés dans les années 80, qui considèrent que les préoccupations d'ordres économiques des jeunes adultes sont telles, que l'action des acteurs du socio-culturel s'éloigne de leurs réalités. L'ancien coordinateur du LAP estime que ces personnes alimentent un système, considérant que la citoyenneté économique prédomine sur toutes les autres, dont la citoyenneté politique : il faut avoir de l'argent avant d'avoir des opinions. En opposition à ces derniers, les créateurs du LAP souhaitent permettre aux jeunes adultes d'expérimenter, penser et s'exprimer, indifféremment de leur situation professionnelle. L'ancien coordinateur du LAP cite dans son mémoire Fabrice Raffin, qui affirme : « Même si elles se révèlent de pratiques contestataires, ces pratiques culturelles sont une véritable école de citoyenneté » (Raffin, 2011, cité dans Lecoq, op.cit). Cela prouve que cet objectif de formation citoyenne constitue un point d'intérêt de KE.

Par l'expérimentation, le travail en collectif et les nombreuses possibilités d'initiatives, l'accent est mis au sein du LAP sur l'importance de partager ses savoirs, et sur la conviction que tout le monde est capable de s'investir à partir de ce qu'il sait. Ainsi, la constitution, comme les actions de l'association KE, et tout particulièrement du LAP, l'un des supports de notre RAP, s'ancre dans le champs politique de l'éducation populaire.

L'éducation populaire, dans son aspect politique, non inhérent à l'utilisation de ce mot, peut être présentée comme « une pédagogie qui conteste la répartition et la hiérarchisation des savoirs et des pouvoirs, en vue de la transformation des institutions » (Boltanski, 2008, p). L'oppression du « peuple » ne viendrait pas d'une absence totale de savoirs issus des classes populaires, mais plutôt d'une confiscation de ce qu'est un savoir. Le champs de l'éducation populaire, sous diverses formes, cherche alors à questionner cette définition.

Bien que les associations partenaires de Partibridges aient un public et des méthodologies différentes, elles partagent un fondement philosophique commun, basé sur l'idéologie d'une éducation populaire politique. Sans avancer que ces associations sont militantes, on peut tout de même affirmer qu'elles sont politiques en ce qu'elles tendent vers un idéal de société qui n'est pas l'idéal dominant. En effet, outre l'utilisation de pédagogies actives, propre à la vision que l'on a de

l'éducation populaire, les deux associations se retrouvent sur cette envie de permettre une émancipation, par la compréhension de son milieu et la remise en cause des règles (culturelles, sociales...), pouvant mener progressivement à une action autonome. Ils rejoignent ainsi l'idée de Freire selon laquelle le monde social n'est pas une donnée figée (op.cit. p nc.). Les savoirs issus de la pratique et la prise de recul nécessaire à l'expression de ces derniers peuvent alors être valorisés ou accompagnés. Dans ce but de revalorisation et pour prôner l'égalité de tous les savoirs, l'éducation populaire s'est tournée vers différents outils, notamment les Universités populaires. Elles visaient à ouvrir le milieu universitaire aux personnes issues du terrain afin qu'ils s'en emparent et puissent réaffirmer leurs connaissances et compétences. La RAP est une autre manière d'envisager ce mélange des savoirs, qui propose à l'inverse d'ouvrir le terrain aux chercheurs, de faire de la recherche de manière imbriquée avec l'action des organisations d'éducation populaire.

II - Un projet de recherche engagé dans un mouvement politique

La posture du chercheur, tout comme celle de l'animateur, n'est pas inconditionnellement politique (a). Le cadre que s'est donné l'équipe de Partibridges pour sa recherche action participative démontre néanmoins une volonté d'engagement (b), allant dans le sens de l'éducation populaire (c).

A) La posture du chercheur universitaire : neutralité, opposition ou confirmation des pouvoirs en place ?

1. La neutralité en sciences sociales

De même que le monde de l'éducation socio-culturelle, celui de la recherche oscille entre engagement et dépolitisation. La recherche en science sociale a emprunté la voix de Weber pour se proclamer neutre en 1904 : le sociologue serait alors un observateur qui constate et analyse les situations, interactions et mouvements de la société sans émettre de jugement personnel sur la direction qu'ils prennent. Cette neutralité répond ainsi à « l'exigence d'une construction de concept rigoureux et d'une séparation stricte entre savoir empirique et jugement de valeur » (Weber, 1904, p. 119). Le scientifique ne s'occupe pas de savoir si c'est bien ou mal, mais s'attache à décrire les choses. Il s'agissait d'asseoir la légitimité scientifique de l'approche qualitative, sociologique, face à des représentations qui la désignaient comme une science « molle » et peu fiable, et ainsi de se poser en champ intellectuel autonome. En effet, la spécialisation des différents domaines de la société, dès le début de la troisième république en France voit le modèle de l'Homme complet issu des Lumières remplacé par des spécialistes, chercheurs, intellectuels qui ont l'autorité scientifique sur les savoirs qu'ils produisent et des Hommes politiques qui expriment plutôt leurs convictions (Noiriel, 2005). Les propos de Weber ont pu être exacerbés par cette séparation du monde de la recherche et de la politique. Ainsi, l'obligation d'objectivité a mené à un éloignement de la recherche et du monde politique.

Pour autant, il est reconnu qu'aucune analyse n'est purement objective, chacun décrit ce qu'il voit, et voit les choses par son prisme. Même l'histoire est une vision interprétée qui peut varier, notamment entre celle des vaincus et des vainqueurs. En outre, même si l'être humain est rationnel,

il ne l'est en effet que par l'analyse des données qui lui sont disponibles, et donc cette rationalité est nécessairement limitée, selon le concept de l'économiste Henri Simon (H. Simon, cité dans Chabaud et al, 2008). Tout savoir passe par le prisme de celui qui le produit. Par exemple, lorsque nous avons, en introduction, défini le peuple et les différentes visions qu'il peut avoir, rien d'étonnant à ce que Francis Dupuis-Déri, chercheur proche du mouvement anarchiste, emploie un terme aussi fort qu'agoraphobie pour parler de personnes défendant parfois simplement le fonctionnement par représentation. Il n'est pas question de remettre en cause la rigueur de son propos, de sa démonstration, mais d'avoir en tête que les mots qu'il utilise et la construction de son argumentaire est nécessairement emprunte de son idéologie.

Ainsi, les détracteurs de la neutralité estiment que les apports réflexifs de la science sont indispensables à toute lutte citoyenne. Ils s'insurgent du retrait des chercheurs en sciences sociales de toutes luttes sociétales, et estiment au contraire qu'il est de leur devoir de permettre aux citoyens d'interroger l'ordre social dominant¹⁰. Ils vont même jusqu'à dire que cette neutralité entraînerait une soumission à un « impérialisme neuronal », qui reviendrait à la confiscation des savoirs par des personnes qui détiennent une vérité sur ce que d'autres vivent¹¹. A l'inverse, pour les défenseurs d'une neutralité, tomber dans une recherche orientée, dominante, reviendrait à perdre en réflexivité, aller plus vite vers des vérités absolues et ainsi desservir les causes émancipatrices initialement souhaitées (Beitone et al, 2016).

En étudiant la rhétorique des deux camps, la nécessité d'une distanciation face aux événements semble néanmoins faire consensus. Ainsi, selon les partisans de la neutralité axiologique, il n'est pas contraire à cette dernière que le chercheur choisisse son objet de recherche, sa méthodologie, sa problématique en fonction de ses valeurs et de ses engagements (Beitone, ibid). Le choix des sujets de recherche relève de la manifestation d'un intérêt et introduit donc une subjectivité qui n'entache pas a fortiori l'objectivité de l'analyse. De même, selon les partisans d'une recherche plus politique, ce qui rend si nécessaire l'implication de cette dernière est la capacité à transmettre les méthodologies induisant des questionnements profonds et de prendre de la

10 Fusi, Mathieu. s. d. « Neutralité et sciences sociales : une courte réflexion ». *Point-virgule*. Consulté 1 avril 2020 (<https://ptvirgule.hypotheses.org/152>).

11 Confavreux, Joseph. 2017. « Sociologie: le danger de la (pseudo) neutralité ». Consulté le 1 avril 2020 (http://interventions-democratiques.fr/sites/default/files/confavreux_mediapart.pdf)

distance sur des faits. La distanciation inhérente à ces méthodologies est indispensable¹². L'analyse, par l'implication personnelle du chercheur et l'explicitation des raisons pouvant expliquer ses réactions et son positionnement (son parcours personnel, son identité, ses convictions...) pourrait même permettre encore plus de distanciation, par l'explicitation du contexte et donc d'objectivité pour le lecteur. Ce contre quoi s'insurgent les détracteurs de la neutralité n'est donc pas la rigueur réflexive mais bien une position de chercheurs qui décrivent des phénomènes sans vouloir les influencer.

Ainsi la question n'est pas dans l'analyse de la recherche mais bien dans ce que le chercheur en fait. La question se situe dans la posture du chercheur plus que dans la neutralité de l'analyse : cherche-t-il à induire une transformation sociale ? En effet, on peut se servir de manière militante de faits neutres. En matière d'écologie, par exemple, constater le déclin de nombreuses espèces animales est une chose, mais il est également possible de se servir de ce fait dans un discours militant. La posture de la personne qui le constate et le transmet compte donc dans l'impact de ce savoir dans la société. La manière de transmettre son savoir traduit une implication politique qui peut aller dans le sens du pouvoir en place ou d'un contre-pouvoir. Paulo Freire estime qu'enseigner exige nécessairement de reconnaître que l'éducation est idéologique (Freire, 1996), afin de choisir son axe d'enseignement en connaissance de cause. Nous pourrions faire un parallèle ici avec le chercheur, qui, en acceptant que la manière de réaliser une étude et de la transmettre s'inscrit nécessairement dans une dimension politique, puisqu'il s'agit de rendre un savoir public et donc potentiellement accessible à tous, peut définir ses méthodes en ayant ça à l'esprit. Ce qui est en cause est alors l'accessibilité du savoir émis, rendue possible par les choix du chercheur. Weber, en affirmant, « une science empirique ne saurait enseigner à qui que ce soit ce qu'il doit faire, mais seulement ce qu'il peut faire et – le cas échéant – ce qu'il veut faire » (Weber, 1904, p. 125) s'inscrit d'ailleurs dans cette idée d'un savoir divulgué de manière à ce que tout le monde puisse s'en emparer. La célèbre phrase du philosophe Spinoza « Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre » (Spinoza, 1954), qui proposait la compréhension comme réconciliation de la raison et des passions, pourrait être transformée en « comprendre pour pouvoir déplorer, rire ou détester ».

12 Fusi, *ibid*

2. Les différents positionnements du chercheur

De la division du travail social énoncée plus tôt naît une catégorie d'intellectuels dont la posture vis à vis de la classe politique détermine l'aspect plus ou moins militant. Nous parlions jusque là de « chercheurs », de professionnels de la recherche en science sociale. Bien que Bourdieu considérait que l'on ne pouvait pas parler d'intellectuels si l'autorité scientifique spécifique dont ils jouissent n'étaient pas utilisée dans des luttes politiques (1998, cité dans Noiriel, op.cit.), nous considérerons ici que les chercheurs dont nous parlons peuvent être rattachés à ceux que Noiriel appelle les intellectuels, en tant que catégorie des sachants, séparée de l'exécutif, du politique. Le terme d'intellectuel correspond en ce sens à une catégorie de personnes s'exprimant publiquement en revendiquant leurs savoirs (Laval, art.cit.).

A partir de la classification des intellectuels de Gérard Noiriel (op.cit.), l'on peut alors considérer, à l'instar de la réflexion autour de l'éducation populaire, que le monde de la recherche voit se succéder des cycles où l'implication politique, en tant que contre-pouvoir, est plus ou moins importante. Il ne s'agit pas là de cycles avec émergence et déclin de la recherche en tant que tel mais d'un type de posture d'intellectuel vis à vis du pouvoir politique en place. Cette posture de l'intellectuel va de pair avec les idéologies vues en introduction qui plaçaient la démocratie, les savoirs et le pouvoir dans le peuple ou bien dans une élite.

Ainsi, jusqu'au années 30, les intellectuels « révolutionnaires » auraient prédominé, il s'agissait d'intellectuels militants, qui se plaçaient plutôt en opposition avec les décisions politiques, et essayaient de convaincre les foules du bien fondé de leurs théorie (catégorie longtemps représentés par les intellectuels marxistes).

Les années 80 auraient au contraire vu émerger des liens forts entre les élites universitaires et politiques, basés sur une homogénéisation des langages. Le modèle principal était celui des intellectuels dits de gouvernements. Bien que Noiriel situe l'apogée de ce type de posture d'intellectuel aux années 80, ce mouvement se situe dans la suite des idées de Schumpeter dès 1947 (op.cit), qui comme nous l'avons vu en introduction, induit la formation d'élites à la fois intellectuelles et politiques, qui utilisent le même langage (la fameuse novlangue de 1984, Orwell,

1949) (Gourgues, op.cit.). Les chercheurs cherchent à alimenter la politique, quitte à s'éloigner de la base, du « bas peuple ». L'utilisation de termes techniques alimentés par des recherches très peu accessibles contribue alors à une sorte de privatisation du savoir, et induit également un rejet de toute autre forme d'expression de savoir, vues comme illégitimes.

Le troisième cycle, depuis les années 90 pourrait alors être celui des intellectuels spécifiques. Pour eux, les connaissances spécialisées et rigoureuses qu'ils élaborent sur la société peuvent être utiles à ceux qui luttent contre les formes de domination et d'humiliation qu'ils subissent. Mais ils n'adoptent pour autant pas un jugement moral dans leurs communications. Cependant ces derniers peinent à défendre leurs idées dans l'espace public et à se rendre accessible au public non universitaire (Noiriel, op.cit.). Ainsi, des formes de recherche plus impliquée, collectives, coopératives et recréant des liens avec le peuple, sont de plus en plus prônées et pourraient faire partie de ce cycle. Ce serait un aboutissement du raisonnement du chercheur spécifique, qui, plutôt que de prôner une vérité révolutionnaire comme étant scientifique, donne les moyens au grand public de s'emparer de ces idées, n'abandonne pas l'idée que la science serait autonome du politique mais en facilite l'accès et en élargi la construction. En d'autres termes, plutôt que de prôner une vérité, allant dans un sens ou un autre, il cherche à faire comprendre les phénomènes à l'oeuvre et encourage ainsi la production de son propre savoir.

3.Des méthodologies de recherche induisant un positionnement politique

Au delà de la posture militante dans la retransmission de son analyse, certains affirment que le positionnement du chercheur sur son terrain relève également d'un positionnement politique, puisqu'il peut d'ores et déjà échanger avec le milieu enquêté. La recherche peut de fait être orientée, c'est-à-dire issue de besoins sociaux, commandé par un problème qui mérite réflexion (Verrier, 2017). Au-delà, elle peut être vectrice de changement dans la mise en place de son protocole. Ainsi, la recherche impliquée, dont la recherche action, prône une position de chercheur engagé, qui par son sujet de recherche mais également la méthodologie et la forme du rendu de sa recherche impacte le monde qui l'entoure, en fonction de ses convictions.

Il s'agit d'être dans une posture de recherche qui requestionne le positionnement même de sachant, en revalorisant le savoir propre de chacun. En d'autres termes, en finir avec l'idée que les chercheurs seraient des « cerveaux de l'Humanité » et accepter que le grand public détienne

également des savoirs essentiels à la compréhension de notre société et, a fortiori, au progrès social (Stengers et al, 2013). En effet, s'il découle des événements vécus par chacun de nous des connaissances, des idées, des savoirs qui nous sont propres, la voix, qui permet à un ou des individus de participer à la vie en communauté, en société (Hadfield et al, 2001) et la présence, c'est à dire la représentation physique, la défense des intérêts et perspectives (Durose et al, 2012), de certains publics sont étouffées dans notre société par l'appropriation par quelques groupes de la légitimité du savoir (Wakeford et al, 2018). Il découle de cet éloignement à la parole une inadéquation entre les politiques mises en place et les besoins, entre les discours et le ressenti. Un savoir contextualisé, ancré dans la réalité pourrait alors naître d'une interaction, d'une circulation entre les différentes perceptions. Il s'agit de construire un savoir de l'aller retour entre l'expérience et la recherche, la théorie et la pratique (Bazin, 2018b). La collaboration, co-construction, ou co-design de projets de recherches permettrait ainsi de briser l'immobilité dans laquelle les connaissances visibles se trouvent, par la traduction et l'appropriation des savoirs pluriels. Cela implique que différentes personnes développent ensemble des savoirs qui répondent à des préoccupations de société ou d'une communauté (Zamenopoulos et al, 2018). Nous l'avons vu, cette idée de décloisonnement entre les champs de la recherche et celui de l'action, et plus particulièrement de l'éducation populaire, n'est pas récente et est à l'origine notamment aussi de la création des Universités populaires à la fin du 19ème siècle.

Certaines formes d'implication participatives des sujets de recherche impliquent un dialogue avec les participants lors du processus de recherche mais induisent également élément transformateur pour « modifier activement les conditions sociales dans lesquelles ils se trouvent » (Robinson et al, 2006, p. 152). Cette recherche aussi appliquée au terrain vise la production de savoir-faire fractionnels (Verrier, art.cit.) La posture engagée du chercheur implique de repenser à des méthodologies de recherche, sur le mode de l'implication, afin d'aller vers les notions de réflexion collective et d'hybridation de savoirs, et s'inscrit ainsi dans une logique d'expérimentation sociale¹³. De fait, la question de la dé-hiérarchisation des savoirs engage le chercheur à sortir de son bureau et à descendre en immersion dans le terrain, en éducation populaire par exemple, pour travailler avec les groupes d'une manière impliquée. Cette implication se distingue de la plus traditionnelle observation participante, puisque le succès du chercheur est conditionné à celui du projet. En effet, lorsqu'un chercheur est en observation participante, il s'immerge dans l'action afin de comprendre au mieux les mécanismes mais son but, sa consécration n'est pas là. Que l'entreprise

13 <http://lafabriquedusocial.fr/recherche-action-et-appropriation-sociale-des-sciences/> consulté le 1 avril 2020

observée coule par exemple, constituera pour lui un fait supplémentaire à observer mais n'entachera pas la mise en œuvre de sa méthodologie. Lorsque le chercheur est dans une position impliquée, sa recherche est liée au quotidien, il engage en quelque sorte sa subsistance. Ainsi, différentes manières de faire une recherche impliquée ont pu être mise en place et nombreux chercheurs ont expérimenté des pratiques similaires, avec, selon les cas, des visées plus ou moins émancipatoire (Barbier, 2006).

La recherche action participative est une de ces manifestations. Si ses origines sont souvent attribuées à Lewin et Dewey, comme nous l'avons vu en introduction, elles découlent en un sens de pratiques plus anciennes comme l'enquête ouvrière de Karl Marx et Engels, qui relevait déjà d'une forme impliquée de recherche, puisque l'enquête était conçue comme un instrument militant (Barbier, 2006). Ainsi, « La recherche action ne peut être séparée des rapports d'exploitation et de domination engendrés par les rapports sociaux » (Bazin, 2018c, p12). Peu en vogue lors de sa création car considérée comme moins rigoureuse, on assiste à présent à un retour en force de cette idée (Ardoino,1989). Pablo Servigne y consacre, par exemple, quelques pages dans ses livres traitant de problématiques climatiques et de nécessaire adaptation, ce qui prouve la centralité de cette préoccupation de placer la science au coeur des problématiques actuelles (Servigne et al, 2018). La RAP peut avoir de nombreuses formes, allant d'ateliers ponctuels, initié par des personnes de milieux variés, à des projets de collaboration de long terme. Il n'y a pas d'homogénéité et de nombreuses pratiques pourraient être appelées RAP sans pour l'affirmer, et inversement. Ayant été expérimentée sous de divers noms et formes, elle recoupe des principes et des réalités propres à chaque expérimentation, qui, pour le projet Partibridges, ont été détaillées en amont.

B) La Recherche Action Participative : le cadre choisi dans Partibridges

Le projet Partibridges, en proposant la mise en œuvre de recherches action participative comme productions intellectuelle, s'inscrit dans cette dynamique du monde de la recherche, qui tend à sortir de son vase clos pour faire émerger un questionnement « autour de l'articulation entre savoirs du terrains, parfois appelés savoirs « profanes » et les savoirs plus traditionnels, académiques. Elle décide alors de reposer les questions : Qu'est ce qu'un savoir pertinent ? Et qui le

détient ? » (Annexe n°6). Quel est le cadre que se donne le projet afin de se poser ces questions, à travers le choix de la RAP ?

Nous l'avons vu en introduction, la recherche action participative est une notion polysémique qui peut prendre plusieurs noms et plusieurs formes. Chaque groupe de personne décidant de se lancer dans cette méthodologie peut inclure derrière cette dénomination différentes lignes directrices. Les projets de RAP au sein de Partibridges ayant vocation à être réalisées dans quatre pays de manière parallèle, il semblait essentiel de se donner avant toute chose un cadre commun concernant cette notion. Qu'est-ce qui, pour nous, fait sens lorsque l'on parle de RAP ? Quels sont les points auxquels nous tenons et devons être vigilants afin de nous sentir en adéquation avec notre idéal théorique de recherche action ? Allons-nous tous dans la même direction ? Ainsi, un document a été réalisé par les équipes coordinatrices (françaises et anglaises), partagé et discuté entre tous les partenaires. La réunion transnationale de novembre nous a également permis de discuter ce cadre avant de nous lancer chacun dans ce processus.

Le choix de la dénomination recherche action participative découle alors de toutes les réflexions autour de ce cadre théorique. Si la RAP est la dénomination la plus utilisée dans la littérature internationale pour faire référence à ce type de méthodologie et facilite donc la communication au vu de la dimension européenne du projet, il n'en demeure pas moins que les deux qualificatif après « recherche » sont révélateurs des valeurs et objectifs communs.

1. Une recherche participative

Le projet Partibridges et un projet européen « Partenariat de l'enseignement supérieur », il s'agit donc d'un projet universitaire qui a pour objet principal la mise en lien de plusieurs organisations ou personnes dont des Universités. Ce projet s'insère dans une logique de dialogue, de décloisonnement et de circulation des savoirs. Les autres organisations partenaires sont des associations locales, travaillant autour du pouvoir d'agir chacun à leur manière, comme le font le GPAS et KE.

Le document de référence interne au projet Partibridges sur la RAP indique : « La RAP prône l'idée que les savoirs sont aussi importants les uns que les autres, et peuvent même être complémentaires » (Annexe n°6). De fait, impliquer les détenteurs de ces différents savoirs au sein

du collectif de recherche semble nécessaire afin d'aboutir à une compréhension en profondeur du sujet par une co-production des savoirs (Ostrom, 1996).

Juxtaposer le qualificatif « participative » à la notion de recherche permet de mettre en valeur la dimension nécessairement collective de notre recherche action. L'idée en effet est une hybridation des savoirs, dans la continuité de celle d'égalité des savoirs. Un point clé de la RAP est donc bien d'inclure dans le processus les différents acteurs concernés (Ardoino, 1989). Dans le cadre de Partibridges, le sujet à l'origine projet est la « participation sociale des jeunes » et comme Hadfield et Haw en font l'hypothèse, il est légitime de penser que les jeunes sont dans la meilleure position pour parler du fait d'être jeune ou identifier ce qui les touche directement (Hadfield et al, 2001) et donc participer à l'élaboration de solutions. La Convention internationale des droits de l'enfant énonce d'ailleurs à son article 12, que l'enfant doit être entendu sur toutes décisions que le concernent. D'où l'importance de la dimension participative pour l'équipe de Partibridges. Il est important de le souligner car la recherche action peut être pensée sans cette dimension collective, avec une personne seule menant une recherche sur ses actions, et dans le but d'améliorer ces dernières. C'est par exemple ce qu'a pu nous dire l'ancien coordinateur de Keur Eskemm, qui considère avoir fait une sorte de recherche action puisqu'il a analysé son expérimentation professionnelle a posteriori (Lecoq, op.cit). Henri Desroches a alors une approche plus individuelle de la recherche action qui correspond à l'idée de traiter de manière scientifique une expérience personnelle vécue. Elle s'appuie particulièrement sur l'autobiographie raisonnée et a été pensée plutôt dans le cadre de la formation des adultes (1990).

Préciser « participative » permet aussi de mettre en valeur l'égalité des co-chercheurs inhérente à l'égalité des savoirs, élément clé mis en évidence par l'équipe de Partibridges dans son cadrage de la RAP. C'est en effet un rapport symétrique entre tous les participants, appelés co-chercheurs, et qui peuvent même être parfois co-sujets, qui est attendu (Bonny, 2015). Néanmoins, la posture de co-chercheur n'implique pas qu'ils accomplissent les mêmes tâches, la logique est celle d'une co-construction à partir de ce que chacun peut apporter. Les personnes peuvent également être impliquées à différents moments, différentes étapes du projet (Zamenopoulos et al, op.cit). Chacun a alors un rôle particulier mais nécessaire : le chercheur par exemple, peut avoir plutôt le rôle d'une personne ressource qui encourage la réflexion et l'échange étant donné que son expertise se trouve plus sur la méthodologie que sur le contenu (Morrissette, 2013). Les co-chercheurs peuvent décider de la hauteur de leur implication, en terme de temps mais aussi concernant le sujet de celle-ci. Si par exemple, un co-chercheur est moins intéressé par un des

aspects du sujet, ou par une étape méthodologique que par une autre, c'est un choix qu'il lui appartient de faire.

Toujours dans cette dynamique de co-construction du savoir, de symétrie et d'égalité, il était essentiel pour l'équipe de Partibridges de signaler la nécessité d'un lien de confiance entre les participants, ce qui ressort des témoignages issus de la littérature (Robin et al, 2017). La compréhension mutuelle et le respect de la sensibilité de tous sont donc les mots clés qui rendent possible ce type de projet, ce qui laisse supposer de prendre du recul sur nos manières de communiquer. Il n'y a pas de jugement entre les co-chercheurs, quand bien même il s'agirait d'une recherche ayant pour but l'amélioration des pratiques.

Ainsi, le terme de participatif permet une posture de recherche impliquée dans laquelle les acteurs de terrains et chercheurs co-construisent le projet et la production de savoir, et non d'une recherche par les universitaire, appliquée aux acteurs de terrain.

2. L'importance de l'action

Alors pourquoi ne pas s'être arrêté à la notion simple de recherche participative, qui sous tend les questions de dé-hiérarchisation des savoirs ?

Inclure le terme « action » dans le qualificatif a fait l'objet de discussions entre les membres des équipes coordinatrices. En effet, dans la littérature française, parmi les recherches impliquées, deux catégories sont souvent distinguées : la recherche action et la recherche collaborative. Je m'appuierai pour les distinguer sur les définitions de Joelle Morrissette (Morrissette, op.cit), elles même dans la continuité de ce que dit Desgagné en 1997. La recherche collaborative est tournée vers l'explicitation d'un savoir faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Ainsi, dans un travail de recherche collaborative, les partenaires « ne tenteront pas de déceler ce qu'il conviendrait de changer; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui les mobilise. » (Morrissette, op.cit. P 41). La recherche action a, quant à elle, une visée plus explicite de changement, d'amélioration d'une pratique, en partant d'un problème identifié par ces derniers. Ainsi, alors que la recherche action espère induire a un objectif de retour à la pratique, la perspective de la recherche collaborative est d'abord cognitive et réflexive (Bonny, 2015).

L'emploi du mot action renvoie bien à la posture impliquée et à l'idée de praxis, d'apprendre par le faire, mais induit également un aspect de transformation (Larousse en ligne, s.d). La recherche action peut alors parfois être considérée comme trop ambitieuse et utilitariste. Par cette posture, au lieu d'affirmer simplement l'importance des savoirs « profanes », on estime dans un sens que le processus de recherche doit leur permettre d'évoluer. Cette notion d'action peut alors sous-entendre encore une idée de supériorité du monde académique, qui permettrait aux autres de se remettre en question.

Néanmoins, ce n'est pas en ce sens que nous avons souhaité l'entendre mais plutôt suivant cette hypothèse : si la RAP s'inscrit dans cette idée de décloisonnement, de valorisation des savoirs divers et fait référence à un partenariat entre le monde académique et les membres de la société civile, c'est qu'elle a un double objectif de produire des connaissances utiles aux chercheurs ainsi qu'aux partenaires (Anadon, 2013). Les communautés peuvent en effet contribuer, par le biais de la co-production de la recherche, à améliorer les résultats de celle-ci et à trouver des solutions réalisables à leurs problèmes ou questionnements (Wakeford et al, art.cit.). Il s'agit de transformer une situation dans une perspective de changement actif, par la compréhension des mécanismes à l'oeuvre, et ce, dans la continuité des logiques d'éducation populaire. Le projet de recherche peut alors avoir un impact, être vecteur de transformation sociale, à son échelle. La RAP peut être considérée comme un outil intellectuel au service de la population. Par exemple, un groupe de jeunes garçons exclus de leurs établissements scolaires désiraient, en s'impliquant dans un projet de recherche, exprimer leur point de vue sur leur exclusion et, grâce à une meilleure compréhension mutuelle, peut-être faire changer la manière dont l'école gère ce type de profil dans le futur (Hadfield et al, art.cit). C'est en ce sens qu'est entendu l'action. L'équipe de Partibridges, dans son document interne de référence « PAR in Partibridges », indique : « D'emblée, nous affirmons la nécessité d'engager une posture collaborative et critique dans notre méthode, faisant l'hypothèse que celle-ci est mieux adaptée au besoin de visibilité et de légitimation des publics minoritaires ou disqualifiés dans les espaces de décision publique ». Il est également souligné qu'il s'agit de « restreindre l'écart entre la conceptualisation académique et la perception des intéressés qui ne se reconnaissent pas forcément dans les productions à leur sujet ».

Ainsi, l'action est une dimension importante du processus, et l'utilisation de « action-recherche » plutôt que « recherche action » a même pu être utilisée par certains, afin d'insister sur l'action concrète en tant que point de départ et finalité de cette méthodologie.

3. La dimension émancipatrice de la RAP

Les théories sur la recherche action participative incluent donc bien une dimension émancipatrice pour les personnes impliquées impliquées. Le processus de co- construction de la recherche permet d'entrer dans un processus réflexif, de questionnement sur soi-même et ses propres projets et ainsi de se rendre compte de ses capacités à déclencher et contrôler l'action (Bednarz et al, 2015). Nous soulignons néanmoins qu'il s'agit d'un changement « à son échelle » qui est induit avant tout par la création du savoir hybride, l'action induite n'est donc pas une solution idéale au problème identifié. En outre, il est important de souligner qu'il s'agit dans ce processus que tous les co-chercheurs fassent un pas de côté, permettant une compréhension par tout le monde, une meilleure appréhension du sujet par tous les co-chercheurs. Il s'agit de tester les capacités d'adaptions et de remise en question des professionnels et universitaires également, en prenant en compte que la participation se fait dans un cadre formellement institué par les adultes. Cela est souligné dans le cadre de référence de Partibridges. Le chercheur renonce à sa position de surplomb due à sa profession (Coenen, 2001) et la distinction de statut entre les jeunes et les adultes n'est pas garantie (Robin et al, art.cit). Ainsi, nous tentons de nous éloigner des dérives pouvant être sous-entendues dans le mot « action ».

Ainsi, la RAP telle que nous l'avons présentée se situe dans la suite de l'influence de Dewey et Lewin, comme vu en introduction, mais également de Freire, marquant l'attachement aux vertus « libératrices » de l'éducation populaires et à l'importance de l'expérience, de l'expérimentation. Pour citer une fois encore le document interne de cadrage : « Partibridges s'inscrit donc dans une démarche qui vise à co – définir une situation et à construire un dispositif favorisant la connaissance partagée et le changement. ». Ainsi, dans la continuité de l'éducation populaire, la RAP s'applique-t-elle à aborder des situations qui préoccupent des groupes et des personnes. Il y a une idée commune des partenaires européens d'augmenter la voix des participants, une dimension action, un changement attendu.

C) La pierre apportée par le chercheur à l'édifice de l'éducation populaire

En plaçant la remise en cause de la hiérarchisation des savoirs en son centre, le projet Partibridges s'inscrit dans une logique d'éducation populaire. En effet, l'égalité des savoirs est un ancrage fondamental du projet Partibridges, dont la coordinatrice européenne affirme sa conviction selon laquelle *«tout est important, tout est matière»* (propos recueillis lors d'une discussion informelle). Ce qui l'intéresse est la traduction, les questions de transferts de ces savoirs, d'où l'idée de proposer un projet de Partenariat impliquant des chercheurs et des associations, projet qui cherche à créer des ponts (les « bridges » de Partibridges!). Elle défend un rôle à jouer pour la recherche dans la définition des places qui sont assignées aux gens, dans les représentations sociales. En tant que professionnelle exerçant à l'EHESP elle s'inscrit donc dans ces mouvements de recherche impliquée et participe à une dynamique de repolitisation de la recherche, qui se mettrait au service du sujet étudié.

Partibridges est un projet européen s'étalant sur environ trois ans. Pour l'équipe française, il a été proposé par l'EHESP aux associations. Lors de la mise en place du projet, la deuxième production devait commencer en septembre 2019, avant cela, des discussions ont alors eu lieu au sein du groupe de partenaires (EHESP, GPAS et KE) quant à la mise en place de ce projet. La coordinatrice du projet y a rappelé son intention de ne pas rajouter un poids aux activités des associations mais bien de venir en appui à ces dernières, de partir de leurs activités. Il ne s'agit alors pas d'impulser une nouvelle dynamique mais de venir soutenir celles en cours. Ainsi, c'est un projet ponctuel venant s'ajouter et appuyer les activités permanente des associations. Se faisant, il peut permettre de valoriser les savoirs des associations et de leurs bénéficiaires, mais également de les renforcer.

1. L'accentuation de la visibilité des savoirs et des actions

Pour la pédagogue du GPAS participer à un projet de recherche, qui plus est européen, peut *«ouvrir une fenêtre sur des gens qui essaient de se donner un peu corps et âmes pour leur boulot»* (Annexe n° 3). Nous l'avons vu, la RAP part en effet du constat d'invisibilité des savoirs de certain publics et de l'inadéquation entre les politiques mises en places et les besoins de la population qui

en découle. Il a pu, de fait, être considéré que le point commun de tous les publics des projets de recherche action réside dans la précarité et la difficulté d'accéder à la parole publique. Cette recherche aide à porter la voix de « toute une série de groupes de personnes impuissantes - les exploités, les pauvres, les opprimés, les marginaux... » (Wakeford et al, art.cit, p 21). Ainsi, participer à un tel projet permet la valorisation du travail quotidien des associations et des savoirs qui en découlent, mais aussi à travailler l'image des quartiers populaires et de ce qui peut s'y passer. La RAP peut en effet aider à qualifier, caractériser, poser des mots sur les pratiques en cours et à communiquer à ce propos. La RAP permet de faire prendre une ampleur différente pour chacun des projets des associations, puisqu'elle repose sur un partenariat, à la fois avec une autre association et une Université, en plus de l'aspect européen. Ainsi, le projet devient plus grand, plus important et a plus de poids, de visibilité et donc de pouvoir, dans un sens.

2. L'appui à la réalisation des actions par la réflexivité

La RAP peut également permettre d'aider les agents de terrain dans la prise de décision par exemple ou dans le contrôle de l'efficacité de l'action (Ardoino, art.cit). En effet, par la RAP il s'agit d'appréhender de manière un peu plus poussée un phénomène pour un meilleur retour à l'action. Un problème identifié à l'échelle du terrain peut alors être contextualisé, à une dimension plus macro. Il s'agit en effet de « réunir pour comprendre », pour emprunter les mots d'Hugues Bazin, et d'avoir ainsi une approche plus holistique et non une démarche d'expertise par un seul regard (Bazin 2018b art.cit.), et par la même, de produire une connaissance qui peut être ré-injectée dans l'action en amenant du questionnement et en dépassant le simple constat-réponse. En outre, il s'agit de prendre du recul sur nos propres manières d'agir et par la même de modifier les actions suivantes. En effet, le travail de terrain est soumis à l'urgence et les deux professionnelles engagées dans la RAP parlent du fait « *d'avoir la tête (ou le nez) dans le guidon* », lors de nos entretiens (Annexes n°2 et n°3). Et la coordinatrice du LAP, en parlant de la recherche, affirme : « *elle peut aider à prendre du recul, à transformer même l'action parce que des fois on a l'impression qu'on fait bien les choses et quand on va analyser de manière plus fine et plus critique ce que l'on fait, on se rend compte qu'on allait pas forcément dans le bon sens même si on avait de bonnes intentions.* » De par son fonctionnement de projet, concret, la RAP permet l'attribution d'un espace propre dans le cerveau des participants, dédié à la réflexion autour du sujet, ce qui n'est pas toujours possible dans une vie très rythmée par son emploi ou d'autres préoccupations. La RAP permet alors de construire son

propre espace de réflexion sur ce sujet, en laissant à chacun le soin de poser les limites de ce dernier. L'idée est de mixer les savoirs d'usages, ou savoirs chauds, avec les savoirs théoriques afin de proposer la construction d'un savoir critique. Les savoirs critiques peuvent être définis comme des savoirs capables de « mettre en cause les préjugés, inquiéter les évidences, dévoiler les inégalités, les injustices et les rapports de force. » (Dartigues, 2012).

D'autant plus que les professionnels ont un financement pour le projet qui est sensé leur dégager du temps pour cette prise de recul. En effet, le projet Partibridges est un financement supplémentaire pour les associations, ce qui est une des raisons qui a motivé l'engagement des associations, selon le coordinateur de KE, puisqu'il donne une stabilité sur quelques années et permet de contribuer au financement des emplois associatifs. Ainsi, par sa démarche, la RAP cherche à « briser la dichotomie recherche/action », donc à rendre l'action possible car sa méthodologie implique la pensée réflexive sur l'action et tente d'influer sur l'organisation et la mobilisation des groupes engagés » (Anadon, 2007, p. nc.).

3. La contribution à la formation continue des co-chercheurs

L'éducation populaire s'est construite, nous l'avons vu, non pas uniquement sur l'éducation des enfants, extra-scolaire mais beaucoup sur l'éducation des adultes, et met ainsi l'accent sur la formation continue. Cette nécessaire éducation se construit tout au long de la vie, qu'elle que soit notre profession. La RAP quand à elle vise à ce que les professionnels qu'ils soient issus du terrain ou du milieu de la recherche se confrontent aux limites de leurs savoirs et puissent s'enrichir de leur échange, apprendre de leur collaboration et donc se former dans leur vie professionnelle. La pédagogue du GPAS responsable du projet jeu affirme alors que participer à un projet de recherche « *c'est vraiment une montée en compétence* », puisqu'il s'agit de faire des choses qui ne font pas partie habituellement du quotidien.

La RAP telle qu'elle est pensée dans Partibridges représente une réflexion à la fois des professionnels de la recherche et de l'éducation populaire et des jeunes ou enfants impliqués. Il y a en quelque sorte une idée de formation des professionnels, mais aussi des plus jeunes, à tous les âges, selon l'idée que l'éducation est un processus continu tout au long de la vie. Le processus de co-construction de la recherche, que ce soit au niveau des méthodologies utilisées ou de la formulation du questionnement participe alors à une sorte de formation des participants, que ce soit personnelle ou professionnelle (Bednarz, interviewé par Rinaudo et al, 2015).

En outre, il ne s'agit pas juste de venir les éclairer sur un point mais bien de leur transmettre de manière un peu plus pérenne des outils pour alimenter leur dynamique de réflexivité. Comme le soutient Léa Laval, « dans une perspective d'émancipation, au-delà de la démocratisation des savoirs, il s'agirait de démocratiser les outils de production des savoirs, ou autrement dit démocratiser l'accès à la recherche. » (Laval, 2016, p3). Il s'agit de permettre l'accès à l'information et à la problématisation. Ces derniers s'approprient ainsi parfois la démarche de recherche, c'est à dire de co-construction, mais aussi de boucles de réflexions, pour interroger leurs pratiques par ailleurs, ce qui relève d'une dynamique émancipatrice (Morrissette, op.cit.).

Ainsi, le but est bien de venir alimenter la pratique. L'intérêt de la recherche action est le retour à l'action avec une vision plus élaborée, pour venir en appui à la partie réflexive de l'expérience. Dans Partibridges, la recherche se pose alors comme une sorte d'outil de l'éducation populaire. Elle poursuit le même but en se mettant à sa disposition pour aider ses activités. La RAP est un cadre permettant de travailler sur l'égalité des savoirs, les questions de légitimité, de visibilité et d'émancipation par l'affirmation des savoirs et la création d'un espace de réflexion. On peut néanmoins considérer que la pierre principale, apportée par les chercheurs universitaires à l'éducation populaire, est leur présence au sein de cette dernière. En effet, nous l'avons vu, cette posture ne va pas de soi. En se positionnant comme co-chercheurs, ils se placent en quelque sorte dans le peuple (ici considérée comme les masses nombreuses distinctes des élites) et participent comme tout un chacun à l'éducation de tous par tous.

Conclusion de partie

La réunion du milieu socio-culturel et de celui de la recherche dans le projet Partibridges correspond à un ancrage de ces derniers dans une perspective politique d'action sociale. Celle-ci se fonde sur la revendication d'une pluralité des savoirs. La RAP, dans le cadre de Partibridges, devient un outil à la disposition des associations d'éducation populaire dans leur objectif : la libération par la prise de conscience, la revendication et la reconnaissance des savoirs des classes populaires. Les chercheurs, en choisissant d'impulser une recherche action participative, adoptent une posture de chercheurs plutôt militants, ou du moins qui veulent impacter l'action. Se faisant, ils se mêlent de la vie publique en requestionnant les rapports de dominations induits par la conception commune de ce qu'est un savoir légitime. Ainsi, ils s'ancrent dans une pensée qui est celle de l'éducation populaire politique. Les associations partenaires de Partibridges, le cadre de la RAP établi par les membres de Partibridges et leur posture dans l'impulsion du projet s'inscrivent dans une telle conception de l'éducation populaire.

L'idée de l'apprentissage grâce à l'enquête, à l'expérience, avec une logique de recherche est déjà très présente dans les pédagogies nouvelles, utilisées en éducation populaire. Elles prônent d'ailleurs que l'enfant serait un « chercheur-né » (Houssaye, 2000). « Intérêt, observation scientifique, étude du milieu, tout cela se trouve dans la pédagogie de Rousseau. » (Cousinet, 1998, p4). De même que la recherche et l'éducation populaire se retrouvent autour d'une même idéologie lors d'une RAP, la méthodologie de l'expérience semble être commune aux deux champs. Dans sa mise en place, notre RAP s'appuie alors sur les méthodologies des associations d'éducation populaire pour fédérer le groupe et produire du savoir via des méthodologies actives, créatives, participative.

PARTIE 2

Une méthodologie expérimentale hybride : L'éducation populaire comme appui à la mise en œuvre d'une RAP

Dans sa mise en place, notre RAP est une expérimentation qui mélange les champs de l'éducation populaire et de la recherche. Les co-chercheur est un expérimentateur qui vient apprendre des méthodologies et des savoirs des autres. Desgagné a établi un modèle concernant la méthodologie de la recherche action suivant trois étapes générales : la co-situation (spécification des rôles et attentes de chacun), la coopération (collecte de données commune), la co-production (analyse et mise en forme des résultats) (Desgagné, 1997). Il s'agit alors de constituer un groupe de co-chercheurs ayant une confiance mutuelle et partageant une problématique issue du terrain, de la pratique (1) mais également de créer un espace d'expérimentation et des outils pour accompagner le recueil de données comme la réflexivité et l'analyse (2).

Pour chacune de ces étapes nous nous sommes appuyés sur les méthodologies de l'éducation populaire. Il s'agit dans cette partie d'étudier le processus d'expérimentation en cours dans notre RAP : nous avons avancé petit à petit avec une méthodologie hybride, fondée sur les connaissances de chaque membres du groupe de co-chercheurs. Le but était de permettre l'implication d'un public de co-chercheurs enfants et jeunes adultes en plus des professionnelles associatives et universitaires dans un projet de RAP sur la thématique de départ de la participation sociale des jeunes. Les associations d'éducation populaire ont été le support principal de notre expérimentation, à tel point que cette dernière peut être considérée comme se déroulant sur deux niveaux ou deux vitesses : les co-chercheurs issus de la recherche et des associations d'éducation populaire anticipant les temps avec les co-chercheurs enfants ou jeunes adultes du LAP. Cette partie fait alors état de la démarche en partant des chercheurs professionnels et des associations. Le document d'appui principal à l'écriture de cette partie est mon journal du processus de notre recherche, alimenté ensuite communément comme base au récit d'expérience (Annexe n°6).

I - S'appuyer sur l'existant : le travail préalable des associations d'éducation populaire

La mise en place d'une RAP est une entreprise qui nécessite un gros travail en amont de la de la recherche en tant que telle. Cette partie vise alors à analyser la phase de co-situation mise en lumière par Desgagné, et, avec elle, le lancement du processus de recherche. De nombreux éléments facilitateurs, induits par la position des associations d'éducation populaire, sont identifiables dans la mise en place de notre RAP : un noyau dur s'appuyant sur des pédagogues réflexif (a), la formulation d'une situation problème (b), l'élargissement du groupe aux enfants et au jeunes et l'entrée sur le terrain (c) .

A) Les pédagogues, personnes ressources pour la RAP

Les pédagogues investis dans le projet Partibridges, par leur positionnement professionnel, ont permis la constitution d'un groupe solide pour notre RAP. Ils sont effet déjà dans une dynamique de réflexivité et la confiance régnant entre eux et l'EHESP est un élément fondateur de notre expérience de RAP.

Le projet de RAP est la deuxième production proposée par Partibridges pour favoriser les ponts entre professionnels de jeunesse et universitaires. Le projet a alors commencé avec des partenaires, futurs co-chercheurs, réunis par l'envie de travailler ensemble : les pédagogues du GPAS et de KE, et l'équipe de Partibridges de l'EHESP. Ce sont alors eux qui vont impulser l'expérimentation, et animer les différents temps du projet. Lors d'un processus de conscientisation il est nécessaire que les animateurs soient déjà un tant soi peu conscientisés (Humbert, op.cit). Nous entendons conscientisés ici dans le sens de Freire vue en première partie, c'est à dire travaillant à repérer les réalités socio-culturelles et les représentations sociales qui les entourent pour les dépasser.

Les professionnelles des associations et de l'EHESP sont les premiers co-chercheurs de notre RAP, c'est à dire les premières personnes s'impliquant dans ce projet de RAP. Ils forment une sorte noyau constitués de professionnelles uniquement. Nous pouvons alors considérer que, dans notre RAP, le

noyau de pédagogues et professionnelles de l'EHESP correspond à ces animateurs conscientisés, qui permettent au processus de s'enclencher.

1. Des associations adeptes de la prise de recul

Théoriquement, le groupe de co-chercheur d'une RAP se regroupe autour de revendications communes, d'une situation problématique vécue, comme nous avons pu le voir en première partie. Notre projet de RAP n'a néanmoins pas débuté sur un sujet de préoccupation mais sur une envie de travailler ensemble, une proximité idéologique et une confiance. Le groupe était donc formé avant l'identification du problème. En ce sens, le premier noyau de co-chercheur s'est construit autour du projet, par rapport aux activités professionnelles de chacun et à une envie d'aller plus loin dans les projets plus qu'à un réel besoin.

Les deux associations ont été sollicitées par la coordinatrice de Partibridges afin de faire partie de ce projet, certains des professionnels avaient déjà travaillé ensemble et ils ont été identifiés par elle pour une sensibilité commune. Ils ont donc, en acceptant, manifesté leur intérêt à travailler ensemble sur les problématiques de la participation sociale des jeunes. En outre, les deux associations avaient déjà travaillé avec des sociologues à caractériser les spécificités de leurs approches pédagogiques et d'intervention sociale (respectivement avec Guillaume Sabin autour de la pédagogie sociale et Patricia Loncle et Céline Martin autour de l'expérimentation du LAP). Cela a alors pu induire leur motivation.

En effet, KE et l'EHESP avaient déjà été partenaires dans un projet de recherche, Partispace, dans lequel le LAP était un terrain d'observation. Ils connaissaient à ce titre la coordinatrice de Partibridges. Il y a avait alors une confiance préalable entre les partenaires. KE est également familière des projets Erasmus et ses membres sont convaincus des bénéfices découlants de ces échanges européens.

Le GPAS, bien que n'ayant jamais travaillé avec l'EHESP, est en lien avec le département carrières sociales de l'IUT de Rennes, et familiers de ces questions de lien entre recherche et action. Ils ont en effet pu les appréhender par leur travail avec Guillaume Sabin mais aussi par la dimension de formation, centrale dans les missions du GPAS Bretagne (formation BAFA, service civique mais également à propos de la pédagogie sociale).

Selon le coordinateur de KE, l'envie également de travailler le GPAS et a pu motiver leur choix de s'investir sur le projet, afin pouvoir échanger avec une association plus ancrée dans le quartier, ou qui expérimente de nouvelles façon de faire.

Néanmoins, les professionnelles investies dans la RAP ne sont pas celles qui étaient en contact en premier lieu avec l'équipe de Partibridges, ni celles investies dans la première production du projet. La coordinatrice du LAP, en effet, est arrivée en fin 2019 dans l'association pour la quatrième expérimentation du LAP, et a donc intégré à ce moment là le projet Partibridges. La pédagogue du GRPAS responsable du projet jeu, quant à elle, est en réalité salariée du GRPAS et non du GPAS, et a été investie dans le projet à partir du moment de la mise en place de la RAP, au vu du sujet choisi.

2. Des professionnelles réflexives aux parcours proches

La confiance s'est tout de même très vite installée grâce à des valeurs communes et des parcours peu éloignés. En effet, le fait que les associations soient ancrées dans une vision politique de l'éducation populaire comme nous l'avons vu en première partie rend important à leurs yeux la valorisation théorique de leur pratique et donc facilite les échanges de savoirs. Chacun se retrouve sur l'idée de la nécessaire articulation entre recherche et pratique. Comme le dit la pédagogue du GRPAS responsable du projet jeu « *l'un ne va pas s'en l'autre* » (Annexe n°3). La dimension expérimentale est très présente dans les associations et donc correspond aux valeurs des professionnels qui y exercent. Il y a un fort investissement, une dimension de « passion », dans les métiers des professionnels investis dans ces associations.

En outre, le groupe de co-chercheurs entre professionnelles de terrain et universitaires n'ont pas des parcours si écartés. La formation des animateurs s'appuie sur un processus d'alternance entre expériences de terrain et réflexivité sur l'expérience afin de lui donner du sens, la réfléchir, l'organiser et la faire évoluer. La dimension personnelle, réflexive et adaptative du métier est forte (Piot, 2006). Cette dynamique est alors familière aux deux professionnelles qui ont toutes deux fait un DUT carrières sociales.

La pédagogue du GRPAS s'estime attirée par le milieu de la recherche bien que ses premières expériences dans ce domaine soient liées à son travail au GRPAS, à savoir, la co-écriture d'un livre avec Guillaume Sabin, pendant près de deux ans (op.cit), et qu'elle se considère plutôt comme « *des petites mains* ». Elle donne tout de même des cours de suivi de projet pour des étudiants de

DUT carrières sociales. Elle pense reprendre les études, après trois années sur le terrain, pour « *pouvoir avoir cette prise de recul et analyser ce qui m'est arrivé.* » (Annexe n°3).

La coordinatrice du LAP a, quant à elle, réalisé un travail de thèse pendant 6 ans et est donc plus que familière du milieu de la recherche, bien que celui-ci ne l'intéresse que dans sa possibilité d'être tournée vers la pratique. Elle estime avoir plutôt un rôle à jouer dans l'articulation entre les deux. En outre, elle a déjà travaillé au GPAS et se retrouve beaucoup dans la pédagogie sociale (Annexe n°4).

A l'inverse, la coordinatrice de Partibridges actuellement ingénieure de recherche à l'EHESP, a travaillé dans l'animation durant dix ans auparavant, avant de reprendre un Master. Son parcours correspond donc également à une dynamique d'allers-retours entre terrain et formation et d'appétence à la fois pour la recherche et pour son application pratique.

Enfin, moi même, je suis étudiante de master, mais ai également des expériences en animation et, ai un fort intérêt pour les pédagogies alternatives et l'éducation populaire, d'où mon choix de réaliser mon stage de fin d'études au sein de ce projet. J'ai, en outre, de par ma position de stagiaire, pu m'immerger un temps en observation dans les pédagogies de chacune des associations afin de bien les appréhender.

Il n'y a alors pas de sentiment d'illégitimité pour qui que ce soit, que nous soyons actuellement employées par les associations ou les universités : ni d'« effet blouse blanche »¹⁴, ni d'effet inverse, bien que les membres de l'EHESP ne connaissent que très peu le quartier et les publics des associations.

3. La dimension affinitaire

Toutes ces informations, plutôt privées et personnelles sur les membres du groupe de chercheurs, pour prouver que l'émulsion du projet est très liée aux personnes présentes, tient beaucoup à l'affinitaire et au sentiment de compréhension mutuelle dans le groupe. Ainsi, comme le relève la coordinatrice de Partibridges lors d'une discussion informelle, il y a un côté unique et fragile puisque cela repose sur de l'affinitaire, de la reconnaissance et de l'estime mutuelle. Cette confiance n'est pas évidente lorsque l'on tente de faire des ponts entre « des mondes », qui ont des

¹⁴ Expression tirée de l'expérience de Milgram cité dans Guéguen, Nicolas. 2012. *Stanley Milgram*. Editions Sciences Humaines.

frontières, symbolique ou non, moins poreuses que celles entre notre petit pré-groupe de co-chercheurs. Il peut y avoir en effet des accumulations d'incompréhensions cachées sous des phénomènes de « langue de bois ».

Nous étions alors même tellement en accord, ce qui rend la communication facile, que cela a pu être étrange pour nous de devoir expliciter nos valeurs, objectifs ou manières de faire. L'intégration du vidéaste chargé de filmer les activités en est un bon exemple. En effet, ce dernier, issu d'un milieu totalement différent, celui de l'audio-visuel, n'était pas familier aux idées de l'éducation populaire. Son positionnement était alors en décalage avec nos manières de faire, ce qui a pu nous déstabiliser. Nous nous sommes alors rendues compte que nous n'avions jamais pris le temps de lui expliquer clairement, et par écrit, ce que nos valeurs induisaient en terme de positionnement pour un vidéaste. Il me semble alors que nous n'avions pas pensé à le formaliser tout simplement parce que cela n'était pas nécessaire entre nous jusque là.

Ce lien de confiance entre les co-chercheurs est un élément facilitateur dans la mise en place de la RAP, et était d'ailleurs un élément identifié par l'équipe de Partibridges en amont comme étant nécessaire à l'expérimentation d'une RAP (voir en première partie). Cette confiance et cette compréhension peut être aussi enfermante, car il y a le risque de se conforter dans nos propres idées, qui se rejoignent facilement, sans vraiment être remises en question. Apparaît alors l'importance de l'ancrage dans le quartier et de l'élargissement du groupe de co-chercheur.

La RAP correspond ainsi à l'ADN expérimental profond des deux associations, qui fonctionnent depuis le départ par cette dynamique d'action et de réflexion, et donc peut s'appuyer sur leurs méthodologies et leurs savoirs. Dans le projet Partibridges soumis à l'agence Erasmus+, les « youth workers » étaient d'ailleurs identifiés comme des personnes ressources pour la RAP. L'appétence des pédagogues de l'éducation populaire pour la réflexivité et l'approfondissement des questions permet la constitution d'un noyau dur de co-chercheurs, sur un pied d'égalité, ils forment une sorte de « pré-groupe », réunis par l'envie d'expérimenter ensemble. C'est alors également sur les compétences d'observations et d'analyse des pédagogues que la RAP de Partibridges s'est appuyé afin d'amorcer un angle de réflexion.

B) Une problématique issue de la pratique, une situation-problème vécue

L'axe de recherche, le questionnement, dans une RAP doit partir des préoccupations des chercheurs, d'un aspect qu'ils souhaiteraient approfondir ou autrement dit d'une situation-problème telle qu'elle est pensée par Paulo Freire. Cette situation a, dans notre projet de RAP, été mise en évidence par les pédagogues du GPAS.

1. A l'origine de la RAP : une situation-problème

Dans ces études autour de l'éducation populaire, et notamment pour ses « enquêtes conscientisantes », Freire part de ce qu'il appelle une situation-problème, c'est à dire une situation identifiée dans le vécu qui devient l'objet d'un dialogue et donc est problématisée (induit un questionnement). Ce problème doit alors être posé de manière à mettre en évidence à la fois qu'il résulte d'une difficulté (sa face négative) et qu'il suscite la mise en projet (la face positive) (Freire, op.cit). L'analyse, d'une situation concrète, existentielle, permet de faire ces allers-retours entre pratique et théorie, du micro au macro et, ainsi, de ne pas rester dans un tout brumeux, très flou, mais d'avoir une perception plus critique du vécu (ibid). Il s'agit alors de décoder, déplier ou encore de « tirer les fils » pour reprendre une expression fréquemment utilisée entre nous au cours du projet jeu, qui sont entourés autour d'une situation observée pour mieux l'appréhender. Dans le même esprit, Lewin va développer ce qu'il appelle l'Action-research en étudiant par exemple l'insertion d'usines dans des régions rurales à la main d'oeuvre peu habituée au travail industriel, ou encore, des problèmes autour de la consommation de viande pendant la seconde guerre mondiale (Barbier, art.cit)

2. La recherche de notre situation-problème

Comme nous l'avons vu, le travail autour de la recherche action participative au sein de l'équipe française de Partibridges est impulsé par l'EHESP mais la volonté était de partir d'une situation vécue par les associations, d'un élément qui pourrait bloquer dans leurs constatations quotidiennes. Les deux associations partenaires n'ayant pas les mêmes pédagogies ni les mêmes publics, la premier enjeu était de trouver une situation-problème commune. La recherche d'une

amorce pour la recherche action participative s'est alors faite à partir des projets mis en place par les associations (et non à partir de leurs pratiques par exemple, ce qui aurait pu être une autre amorce).

Le GRPAS travaille tous les ans sur un appel à projet autour des droits de l'enfant et cette année, pour les 30 ans de la Convention Internationale des droits de l'enfant souhaitait travailler sur le « droit à jouer », qu'ils requalifient en « droit à vivre sa vie d'enfant ». En 2019-2020, les pédagogues ont alors déposé un projet autour de ce droit où en s'appuyant sur la présence quotidienne des pédagogues dans la rue pour poser le constat « que l'espace public était plus fréquenté par les garçons que les filles » (extrait de leur projet). De plus les « espaces de jeux communs » que sont le city stade ou le terrain de basket autour de l'école Trégain (école du quartier de Maurepas) sont plus utilisés par les grands avec une présence de garçons beaucoup plus importante, que ce soit le mercredi après-midi, le soir ou le week-end. Nous pouvons ajouter le fait que des groupes de jeunes hommes s'installent sur l'espace public ce qui peut engendrer un sentiment d'insécurité pour certaines des familles ». Alors même qu' « autour de l'école Trégain il existe de nombreux espaces (non accessibles en voiture) où les enfants passent quotidiennement mais ne s'arrêtent pas pour jouer. Ce sont juste des lieux de passage ou des lieux d'occupation pour les plus âgés. » Il s'agissait alors de proposer aux enfants de questionner les pratiques des enfants sur le quartier (zones où ils vont, où ils ont le droit d'aller, où ils aimeraient aller...) puis d'explorer le champs des possibles en terme de jeux dehors afin d'aboutir à la matérialisation de jeux dans l'espace public. Le but du projet était de permettre aux enfants d'utiliser davantage l'espace public pour y jouer, et de favoriser ainsi l'utilisation conviviale de l'espace public, l'expression citoyenne des enfants mais aussi d'impulser une réflexion avec les enfants autour de leur utilisation de ces espaces (en fonction du genre, de l'âge...).

Keur Eskemm, en pleine préparation de la quatrième édition du Laboratoire Artistique s'est retrouvée dans l'idée de pouvoir réfléchir à l'usage des espaces dans le quartier. Ils se questionnent beaucoup dans d'autres projets sur les lieux et sur l'importance d'avoir un terrain d'expérimentation, un terrain de jeu (libre ou encadré), comme ce que peut être le local du laboratoire artistique populaire. Ajouter la dimension intergénérationnelle et croiser les regards entre les enfants et les jeunes adultes (considérés comme pouvant monopoliser l'espace public) était un point d'intérêt supplémentaire au croisement de ces deux programmes. Enfin, la perspective artistique de la matérialisation de jeux dans la rue, de travailler potentiellement avec un peintre, rentrait dans la philosophie du LAP.

3. Le questionnement de départ choisi

L'équipe française s'est donc lancée dans sa RAP pour interroger le fonctionnement de leur quartier et la place du jeu au sein de ce dernier, et permettre peut-être une meilleure cohabitation entre les âges dans la rue. En ce sens, l'étude de terrain, nécessaire à l'émergence des situations qui nécessitent d'être dépliées grâce à une prise de recul, a été faite dans notre cas par les pédagogues de rue du GPAS au sein de leur activité professionnelle. Il s'agit ici de faire la distinction entre problème et demande, de la part de professionnels qui souhaiteraient résoudre une situation et non la comprendre (Darré, 1997). En outre, le problème identifié est un problème qui touche, certes les associations dans leurs activités et leurs objets indirectement, mais majoritairement les habitants du quartier. Il ne s'agit donc pas d'une demande des professionnels mais plutôt d'un problème issu du quartier, identifié par les professionnels. Les publics des associations sont alors de potentiels co-chercheurs, issus de ce quartier. Leur implication correspond de plus à notre idée initiale de faire un projet avec des enfants et des jeunes, bien que ces derniers n'aient pas été impliqués dans la décision du sujet. Le projet Partibridges a d'ailleurs été présenté comme une RAP avec des enfants et des jeunes et non avec uniquement avec des professionnels. Cela a pu guider le groupe vers des questions qui touchaient leurs publics, abordées dans les projets des associations plutôt que vers une recherche sur leurs pratiques en tant que professionnels.

S'il est essentiel que la problématique soit commune, issue du terrain, et puisse être requestionnée au fur et à mesure de l'avancée du projet (Darré, art.cit), notre axe de départ était ainsi celui identifié par les pédagogues seuls. Néanmoins, il est ancré dans la vie du quartier et est loin d'être une problématique, mais plutôt un thème voire des thèmes, qui ont pu être précisés petit à petit. Toutes les activités de coproduction orientent en effet ce thème, pour qu'il soit au plus proche de l'intérêt du groupe des co-chercheurs.

Ainsi, notre questionnement de départ tourne autour de l'usage ou du non usage de l'espace public par le jeu, et le terrain d'enquête est principalement le quartier de Maurepas. Il ne manque alors que l'accès au terrain et la possibilité d'élargissement du groupe de co-chercheurs, qui sont directement issus de la pratique des associations.

C) Le travail quotidien des associations comme entrée sur le terrain

Un projet de recherche action participative, puisqu'il s'intéresse intrinsèquement à l'action, part nécessairement de l'existant. Ainsi, Freire, à propos de la conscientisation, identifiait une première étape pour le chercheur : établir un dialogue ouvert, en rencontrant des personnes qui acceptent de discuter avec lui et leur exposant les objectifs et leur volonté d'établir une relation de sympathie et de confiance mutuelle (Freire, 1970). Nous l'avons vu, il était essentiel, dans la logique du cadre de RAP proposé dans Partibridges et au vu de la problématique, d'impliquer également des enfants, des jeunes, et des habitants, dans le processus, puisqu'ils sont les premiers concernés. En effet, nous cherchons à interroger des questions d'usage de l'espace public dans le quartier de Maurepas, c'est alors leur vécu, leur ressenti, en résumé leur savoir qui est essentiel. Aucun des professionnels n'a grandi et n'habite à Maurepas, ils sont donc les seuls à pouvoir en parler et apporter ces savoirs, cette eau à notre moulin.

Une fois l'axe de questionnement identifié, que ce soit pour la mobilisation des co-chercheurs ou l'acceptation dans le terrain de recherche, la RAP française de Partibridges s'est appuyée sur le travail de fond des pédagogues des deux associations, qui induisait en lui-même un dialogue ouvert.

Il est important de noter que la constitution du groupe de co-chercheur et l'entrée sur le terrain sont fondamentalement liés dans ce projet de RAP. En effet, le terrain étudié par les co-chercheurs est principalement le quartier de Maurepas et les co-chercheurs à mobiliser sont des enfants et des jeunes habitants de ce même quartier. Leur investissement suppose alors d'avoir la confiance, plus globale, des habitants du quartier qui sont potentiellement les parents des enfants, les amis des jeunes adultes ou autre... Ainsi, le travail de mobilisation des co-chercheurs et d'entrée sur le terrain de recherche sont confondus, et ont tous deux été permis par les activités des deux associations d'éducation populaire.

1. Le cadre des associations : un élément facilitant

Une structure identifiable et identifiée, référente, comme celles des associations peut permettre la confiance nécessaire à la mise en place des activités de recherche. Il est important de noter, premièrement, que l'appui d'associations d'éducation populaire, en tant qu'organisations

officielles avec un objet social plutôt connu, permet d'instaurer un premier degré de confiance avec les futurs co-chercheurs et le futur terrain de recherche. En effet, nous ne sommes pas simplement un groupe de personnes, ou un groupe de chercheurs extérieur au quartier et non identifiable en tant que groupe qui viendrait tenter de mobiliser des habitants afin de réaliser une RAP. Il s'agit bien d'associations connues par les habitants, ce qui est un premier pas pour l'entrée sur le terrain.

Le GPAS est présente sur le quartier depuis 1996¹⁵. Keur Eskemm n'est arrivée que depuis un an mais est situé, tout comme le GPAS, au sein du Pole Associatif de la Marbaudais, au centre du quartier, espace dédié aux associations. Les gens y travaillant sont donc directement identifiés comme faisant partie du large réseau associatif de Maurepas.

2. L'entrée sur le terrain par la présence des pédagogues

Au delà de cette identification en tant qu'associations, la présence, le lien quasi quotidien et la disponibilité des associations constitue le lien de confiance avec les habitants et donc les futurs co-chercheurs.

Nous l'avons vu, l'ancrage territorial du GPAS est au centre de leur pratique professionnelle. Les pédagogues de rues sont présents dans l'espace géographique du quartier mais ils se rendent également présent en cas de besoin dans la sphère privée de certaines familles. En effet, leur action éducative ne s'arrête pas aux activités avec les enfants mais se situe également dans l'écoute et l'aide dans la sphère familiale.

L'importance du trajet dans la pédagogie du GPAS se couple alors avec le fait d'aller chercher et ramener les enfants directement à leur domicile. Les pédagogues sont fréquemment invités à entrer. D'ailleurs, les inscriptions en début d'années, auxquelles j'ai pu participer, se font à l'intérieur des domiciles et sont l'occasion pour les pédagogues de rencontrer les parents, mais aussi la famille plus élargie et de créer un premier lien de confiance au sein de cette dernière. Par exemple, après avoir pris un rendez-vous téléphonique, la pédagogue du GRPAS et moi-même nous sommes rendues un matin à l'appartement d'un enfant afin de finaliser son inscription. Ce dernier était à l'école mais sa petite sœur, malade ce jour là, était avec nous lors des échanges. La pédagogue a alors bien pris soin de lui demander son âge, de lui expliquer qu'elle pourrait l'année prochaine faire des activités mais que d'ici là, les activités familles lui étaient ouverte à condition que sa mère l'accompagne. Nous avons appris à l'occasion de cette rencontre que le petit garçon en question

15 <http://www.gpas.fr/rennes/> consulté le 01 avril 2020

adorait le vélo et qu'il allait en avoir un pour son anniversaire, information précieuse pour les pédagogues qui pourront alors lui proposer des sorties en conséquence. Tous ces petits échanges qui paraissent anodins permettent aux pédagogues de connaître l'entourage des enfants et constituent en réalité un réseau dense de liens avec les habitants.

En outre, le quartier de Maurepas accueille, nous l'avons vu, des familles parfois en grande difficultés économiques et sociales. Beaucoup de foyers nouvellement arrivés en France doivent alors faire face aux lourdeurs administratives de notre système, qui plus est, sans bien comprendre la langue. Il n'est alors pas rare que les pédagogues du GRPAS aident les familles en les écoutant, les dirigeant au mieux vers les personnes compétentes ou, en agissant directement auprès d'eux. Par exemple, une des pédagogues a profité d'une après-midi durant laquelle elle n'avait pas d'activité pour prendre la voiture du GPAS et accompagner une maman à Emmaüs afin de lui permettre de trouver un lit, démarche qu'elle n'arrivait pas à faire seule faute de moyens et de connaissances. La confiance avec les familles permet alors d'avoir l'accord pour la réalisation d'activités avec les enfants, mais au-delà de cela, facilite l'activité sur le quartier. Selon Guillaume Sabin, le pédagogue du GPAS s'attache alors à « créer de la continuité dans les relations qu'elle tisse avec toutes les personnes fréquentées » (op.cit p 96).

De même, Keur Eskemm tient à s'intégrer à la vie du quartier. Les block party par exemple, soirées interculturelles dans la rue, au centre du quartier, avec un repas des activités ouvertes à tous ont permis de beaux échanges avec les habitants. Aussi, la quatrième édition du LAP étant ouverte à la base pour les habitants des quartiers sud-est de Rennes, principalement Maurepas, un long travail de mobilisation a été réalisé par la coordinatrice du LAP. Elle s'est associée à des activités d'autres associations plus anciennes sur le quartier (par exemple une association proposant des activités sportives en plein air pour les jeunes adultes) afin de pouvoir présenter le projet LAP à leur public de jeunes et relayer l'information. Ont également été réalisées des présentations au sein d'un foyer de jeune travailleurs, des permanences pour informations au coeur du quartier, et globalement la coordinatrice en parlait le plus possible autour d'elle. Même une fois le LAP lancé, la coordinatrice a continué à discuter autant que possible avec les habitants du quartier. Le financement de son poste est d'ailleurs en partie celui d'un adulte relais au sein du quartier. Toute rencontre avec les habitants est motif à discussion : nous dessinons dans la rue avec les enfants et les participants du LAP, elle discute avec des jeunes assis là ; nous prenons l'ascenseur pour aller chercher une table dans le local du LAP, elle en profite pour expliquer ce que nous faisons et inviter une dame à passer les voir en bas de tours ; nous achetons un pic nique et croisons des jeunes en rentrant, elle fait de même... Une attention particulière est portée aux habitants de la tour dans laquelle le LAP est installé. Une

ouverture du local du Lap se situant en bas de tour a ainsi été proposée à l'occasion d'une galette des rois partagée.

Ainsi, outre la confiance due aux associations, il y a un lien plus profond permis par une importance donnée par les associations aux échanges avec les habitants. Lors du confinement de mars-avril 2020, les membres des associations ont d'ailleurs gardé ce lien et intensifié presque le volet accès au droit de leurs activités.

Nous parlons alors bien d'échanges, et non de don, puisque les membres des deux associations s'attachent à mettre de côté la neutralité parfois recherchée dans une posture de professionnel afin de permettent la réciprocité et de ne pas induire une logique d'assistance. D'autant plus que ce sont les enfants, jeunes et habitants qui détiennent le savoir d'usage au coeur de notre questionnement. La pédagogue du GPAS responsable du projet jeu, lors de notre entretien, réaffirme cela en m'avouant avoir confié des réalités de sa vie personnelle à des parents où des enfants lorsque cela s'y prêtait. La coordinatrice du LAP, lors des activités d'interconnaissance avec les jeunes du LAP, parle également d'elle même.

La présence, le fait d'être attentif à ce qu'ils peuvent donner permet alors d'éviter le risque de violence symbolique qui est le toute action sociale, impulsée par des professionnels, pouvant être vecteurs malgré eux d'une manière d'être, d'un habitus, dominant (Sabin, op.cit, p83). Les associations sont l'ancrage indispensable sans lequel le projet de RAP serait un projet que l'on pourrait qualifier « d'hors sol ».

De plus, la position des professionnelles dans le quartier leur donne accès à des informations essentielles à la compréhension des enjeux entourant la problématique choisie : c'est en effet par les échanges avec les parents du GRPAS que cette dernière a été identifiée. En outre, l'ancrage local a mené la coordinatrice du LAP à assister au comité de quartier et à ainsi avoir connaissance des problématiques sécuritaires qui étaient discutées au sein de celui-ci autour de la rue devant l'école, et notamment du porche qui clôture la rue. Nous apprenons ainsi que des aménagements sont en cours de réflexion afin d'éviter la circulation de scooters et le « squat » de personnes aux activités illicites. Les possibilités tournent autour de la fermeture du porche qui empêcherait tout passage ou bien la mise en place de chicanes pour freiner les deux roues. Cette nouvelle a donné une autre dimension au projet (que ce soit l'oeuvre ludique ou bien la recherche) puisque le sujet choisi à la base par les pédagogues, l'occupation de la rue de l'école, est un sujet discuté actuellement dans des instances politiques.

L'accès au terrain auprès des habitants du quartier comme des instances politiques est donc facilité par le travail des associations d'éducation populaire.

3. La constitution de notre groupe de co-chercheur

Les inscriptions en début d'année au GPAS comme la mobilisation des participants du LAP sont des processus très chronophage mais qui, une fois réalisés, permettent une bonne visibilité des associations. De fait, les habitants sont familiers avec les associations et ne vivent pas comme une intrusion le fait de les questionner sur leur usage de l'espace public par exemple. L'accès au terrain est en ce sens facilité par la présence des pédagogues de l'éducation populaire.

En outre, le groupe de co-chercheur a été constitué lors de ces inscriptions et au fur et à mesure des activités des associations. Les co-chercheurs, pour le GPAS, sont alors tous les enfants qui ont réalisé des activités en lien avec ce que l'on appelle le « projet jeu ». Le travail de mobilisation des enfants s'est alors fait par leur inscription au GPAS puis en fonction de leurs intérêts (chaque semaine, les enfants lèvent la main en classe pour s'inscrire à une activité). Les pédagogues font attention à équilibrer le nombre de sorties de tous les enfants, mais, néanmoins, un petit groupe d'enfants souvent mobilisés pour le « projet jeu » s'est dégagé.

Les co-chercheurs jeunes adultes quant à eux, sont les participants du LAP, qui ne sont d'ailleurs finalement pas réellement des habitants du quartier mais plutôt des environs. Ils se sont engagés avant tout dans l'aventure LAP et non dans une RAP identifiée comme telle, mais petit à petit, ils sont amenés à participer à des activités en lien avec ce projet de RAP et deviennent donc co-chercheurs à partir du moment où ils participent à ces dernières. Le groupe de co-chercheur s'est donc affiné au cours des activités.

Pour résumer, à l'issue de tout ce processus de définition de la situation-problème et de la constitution du groupe de co-chercheurs, notre questionnement de départ est celui de l'usage ou du non usage de l'espace public par le jeu, le terrain d'enquête est principalement le quartier de Maurepas et les co-chercheurs de notre RAP sont les professionnelles du GRPAS et de KE, en charge du projet jeu, les membres de l'EHESP du projet Partibridges mais également les enfants ainsi que les participants du LAP impliqués dans les activités. Les deux premières catégories de co-chercheurs ensemble sont ce que l'on peut appeler le noyau de notre groupe de co-chercheur. Ce noyau prépare les activités en amont de leur proposition au groupe entier afin de faciliter l'implication des co-chercheurs enfants et jeunes.

Ainsi, le travail préalable des associations a permis la constitution d'un groupe de co-chercheur et des liens de confiance entre eux mais aussi avec les habitants du quartier.

Néanmoins trop de continuité avec la vie du quartier induit le risque de reproduction sociale et ne permet pas la prise de recul recherchée. Des activités d'explorations ont alors été proposées, et ont été en partie les supports de notre RAP. Ces dernières peuvent permettre aux enfants comme aux jeunes adultes du LAP d'explorer d'autres réalités que la leur. Après avoir vu les étapes de constitution du groupe et du sujet de recherche, nous allons étudier la méthodologie mise en place pour cette RAP.

II - Apprendre chemin faisant : Une méthodologie active et créative basée sur la pédagogie de l'expérience

La méthodologie de notre RAP est celle de l'expérience, qui s'appuie sur les activités des associations d'éducation populaire et reste flexible à tout moment afin de favoriser la réflexivité. La recherche de cette prise de recul est, nous l'avons vu en introduction et première partie, au coeur du processus de RAP puisqu'elle permet de contextualiser, renforcer, communiquer les savoirs de chacun. Cette partie relate alors la phase de coopération, de collecte des savoirs divers, d'expérience, autour de l'usage ou du non usage de l'espace public par le jeu. Nous pouvons rappeler ici que ce grand thème n'est pas une problématique définie, car c'est au cours de la collecte de donnée que celle-ci doit se préciser.

De même que pour la co-situation, qui s'est déroulée d'abord entre professionnels des associations et de l'université avant d'élargir le groupe de co-chercheurs aux publics des associations, les méthodologies de coopération dans notre RAP sont d'abord pensées par le petit noyau de co-chercheurs.

Le premier stade afin de pouvoir exprimer son savoir est d'abord de se sentir en confiance. Ensuite seulement, il est possible de stimuler l'expression et la prise de recul par le biais d'activités. Enfin, il est nécessaire de faire des allers-retours entre pratique et analyse, et de rester agile dans la méthodologie afin d'avancer au fur et à mesure dans nos questionnements. Les associations d'éducation populaire ont alors permis à notre RAP d'avoir un lieu et un espace propice à l'expérimentation et à la réflexion (a) mais également de penser des activités stimulant l'expression des savoirs (b), et la méthodologie et le questionnement de notre Rap a ainsi évolué à travers des allers-retours entre théorie et prise de recul (c).

A) Entre lieu convivial et hors lieu stimulant : le terrain d'expérimentation

Si les enfants et les jeunes adultes du Lap n'ont pas participé à l'identification de l'axe de questionnement, ils ont été mobilisés dans le recueil de donnée, d'informations alimentant la réflexion. Néanmoins, être associé en tant que co-chercheur implique une certaine prise de risque, qui nécessite une mise en confiance des participants. Les pédagogies des associations, puisqu'elles proposent à chacun d'aller vers l'inconnu, de se confronter à l'étrange, comprennent une dimension insécurisante.

1. Un cocon nécessaire à l'implication dans le projet

La RAP, parce qu'elle prétend permettre l'expression des savoirs de chacun, contient nécessairement un aspect biographique qui peut être fragilisant pour les co-chercheurs. La méthodologie de recueil des données passe en effet à la fois par des activités et leurs observations (Qu'est ce que j'observe dans cette cours d'école dans laquelle des enfants jouent ? Comment je me suis approprié cette aire de jeu ?) et des récits de vies (Quel est mon rapport au jeu ? A l'espace public ? En tant qu'individu). Il s'agit de se raconter en tant que personne mais également de formuler des opinions, des avis sur des situations vécues. Le but de la recherche est alors de prendre du recul, se décaler d'une situation pour l'expliquer. Et cela nécessite une remise en question personnelle, de nos propres certitudes.

En effet, si tous les savoirs existent, toute réalité est contextualisée, enracinée à un endroit spécifique à un moment donné et il est donc essentiel d'identifier le contexte de ces points de vue, mais aussi les représentations sociales qui influent sur chacun de nos avis, de les comprendre et les intégrer pour prendre du recul. Quand on étudie un phénomène social il est important de prendre conscience de l'effet que notre propre culture, valeurs, parcours de vie peuvent avoir sur notre manière de l'étudier. Il y a donc une dimension fondamentalement introspective dans tout travail de recherche, qui peut se révéler déstabilisante. La participation à une RAP est donc dans un sens, très inconfortable, puisqu'elle implique d'identifier ses propres biais et donc se poser des questions sur ses propres certitudes.

Les temps et les lieux des activités des associations sont ceux utilisés pour les activités de notre RAP, ce qui fait des pédagogies des deux associations nos premiers appuis. Comme nous l'avons vu en première partie, l'une se construit autour de l'appropriation d'un lieu tandis que l'autre au contraire est fondée sur l'absence de local. Néanmoins, toutes deux se basent sur la création d'un climat de confiance et de convivialité, permettant la proposition d'activités nouvelles. Des propositions qui pourraient être vécues comme insécurisantes sont alors permises par la création d'un confort par ailleurs. Ainsi, elles établissent une zone de confort indispensable à la participation à un tel projet.

2. La convivialité, point clé des activités des associations

Le groupe est un élément essentiel du processus de RAP, l'échange de points de vues permettant à la fois d'élargir le savoir collectif et de requestionner des certitudes individuelles (Desgagné, 1997). Les relations au sein d'un groupe sont une sorte de jeu d'altérations réciproques : chacun, par l'expression de son avis, altère un peu celui des autres et accepte de voir le sien altéré. Mais encore faut-il que le groupe permette l'expression des points de vue. Un environnement propice, de libre expression des choix de chacun et des opinions est dès lors indispensable. De cela découle l'importance du lien de confiance et de sécurité relationnelle dans un projet de RAP que l'équipe de Partibridges avait mis en avant (cf première partie). Pierrine Robin, à propos d'un projet de recherche collaborative avec des jeunes issus de la protection de l'enfance, affirme également l'importance de la création d'un climat de confiance dans lequel chacun peut s'exprimer (Robin et al, 2017).

Un des dangers identifiés dans la mise en place d'un projet de recherche avec un groupe de non professionnels de la recherche est de proposer des théories scientifiques sans prendre en compte d'autres dimensions, comme par exemple les dimensions festives et affectives, nécessaires à la créativité et à la mobilisation populaire (Humbert et al, 2016). Cela a d'ailleurs pu être reproché aux Universités Populaires, qui ont subi manque un d'entrain alors qu'elles étaient pourtant destinées à l'émancipation des classes populaires, car trop éloignées de leurs manières de fonctionner (Mecier, 1986, cité dans Sabin, op.cit p84)

Nous l'avons vu, la convivialité est un point essentiel dans les valeurs des associations partenaires, elle permet en partie de créer une atmosphère accueillante et donc d'asseoir leur position dans le quartier. Les activités sont réalisées dans les locaux du LAP que les participants se sont appropriés, une attention particulière est mise sur le côté chaleureux des moments passés. Ainsi, les pédagogues du GRPAS comme du LAP accordent une grande importance aux moments de pique nique et de goûter, qui doivent être un moment de partage privilégié. De même, de la musique est mise dans les trajets en voiture du GRPAS comme lors de temps communs du LAP, ce qui contribue à l'ambiance du temps ensemble. L'atmosphère dans le groupe est d'ailleurs un des principal élément que les pédagogues du GRPAS doivent analyser lors de la rédaction de leurs fiches bilan après chaque activité. Toutes les activités sont pensées de manière à faire passer un bon moment ensemble au petit groupe d'enfant et/ou de jeunes, qui, rappelons le, sont là sur leur temps de loisir, dans une logique d'épanouissement.

De la même manière lors de temps communs pour notre RAP, l'accent est toujours mis par les associations sur la convivialité : un « *pic nique de roi* » (expression utilisée lors de la première journée de rencontre), par exemple pour favoriser le lien entre tous et accueillir Guillaumit... Toutes les activités sont également pensées afin qu'il y ai un équilibre avec ce qui peut être plus récréatif, pour se défouler, et ce qui nécessite plus de concentration.

En outre, je me suis joint à différentes activités du GRPAS et de nombreux temps communs du LAP, afin d'être identifiée, connue, et de ne pas paraître étrangère au groupe. Une attention était toujours portée au fait de ne pas être trop d'adultes accompagnants avec les enfants par exemple, auquel cas je ne venais pas. De même les premiers temps, je demandais toujours à la coordinatrice du LAP si cela n'était pas intrusif avant de venir aux activités. Cette dimension était donc essentielle et nous nous demandions systématiquement, avant d'impliquer le vidéaste, si cela affecterait l'atmosphère. C'est pourquoi nous lui avons d'ailleurs proposé de venir faire une activité avec les enfants sans filmer, et de se présenter également sans filmer aux participants du LAP dans un premier temps. Au delà d'un lieu physique, il s'agit alors d'un périmètre de sécurité délimité par une relation de confiance, d'un espace d'expression libre.

Le fait de rencontrer des « professionnels », des artistes par exemple, permet aussi d'avoir cette confiance. En ayant l'appui pour la réalisation dans le projet de quelqu'un de professionnel, on a moins peur sur le résultat, et on peut prendre part au processus. Dans un sens, cela participe à la mise en confiance des participants.

Notre RAP, en s'appuyant sur les habitudes de convivialités des associations d'éducation populaire cherche alors à permettre l'adhésion et la libre expression des participants.

3. La confrontation à l'inhabituel

Si les activités nécessitent une telle convivialité et une bonne ambiance c'est parce qu'elle ne vont pas forcément de soi, qu'elles ne sont pas naturelles. Elles impliquent la réalisation d'une expérience, la confrontation à l'étrange, un décalage par rapport à l'habitude, ou pour utiliser une expression à la mode, de « sortir de sa zone de confort ».

Au delà du groupe, une activité, une action de décalage permet en effet aussi l'élargissement des points de vues et l'expression des savoirs. Ainsi selon Froebel, penseur de l'éducation nouvelle, nous apprenons du général grâce à une chose concrète : en réfléchissant sur l'objet d'apprentissage nous prenons conscience en même temps de nous même (Houssaye, 2000). Cet objet concret est alors un objet de découverte. En ce sens, l'action de décalage est un élément clé en éducation populaire, il s'agit tout simplement aller vers une chose que l'on ne connaît pas encore, c'est à dire d'expérimenter.

C'est par une invitation à l'expérimentation que les deux associations impulsent alors leur dynamique en proposant aux participants d'explorer différents espaces.

Il y a tout d'abord un décalage physique lors de sorties hors du territoire connu, base de l'activité du GPAS et également proposées par le LAP (nous avons pu aller par exemple au théâtre national de Bretagne, ce qui était pour certains la première fois). Il s'agit là du postulat principal du GPAS : Ces moments d'évasion hors du quotidien permettent de se confronter à des mondes nouveaux et de mieux comprendre par là même le nôtre.

L'espace proposé peut également être un décalage par rapport à la vie de tous les jours, sans passer nécessairement par un changement radical de lieu. Par exemple, il peut passer par le fait de participer à un projet, avec un cadre qui ouvre un nouveau champs des possibles. Lors d'une discussion avec une des participante du LAP, celle-ci m'a alors affirmé que sa participation au LAP

lui permettait de repenser sa conception du travail et la faisait réfléchir sur la forme à donner à sa prochaine activité professionnelle.

Ce décalage peut se faire aussi en s'appuyant sur l'espace du collectif, qui, par la discussion, donne accès à de nouvelles réalités, mais aussi un espace de créativité, où l'on peut stimuler son imaginaire, ses expériences de pensées.

Nous reviendront sur ce que peuvent produire ces décalages en troisième partie.

Il s'agit d'une délicate articulation entre mobilité physique et mobilité psychique tout en prenant en compte les temporalités de chacun (tout le monde n'est pas prêt au même moment à aller au même endroit).

Les pédagogies utilisées par les associations s'appuient alors sur la création d'une zone de confort relationnelle, pour pouvoir emmener les enfants ou participants à sortir de leur zone propre dans un second temps. « Si l'art du trajet fait des pédagogues des passeurs construisant de la continuité et facilitant les passages d'un espace social à un autre, il autorise aussi, par l'habitude et la confiance, des destinations en rupture et des découvertes de l'inconnu » (Sabin, op.cit., p70). Ainsi par exemple, si une pédagogue du GRPAS propose d'aller explorer une cours d'école à l'autre bout de Rennes, les enfants ont confiance en elle, en ce qu'elle propose et une activité qui pourrait être vécue comme très inconfortable (se retrouver dans une école inconnue, entourés d'enfants curieux de savoir ce qu'on fait là, sur une pause rapide de déjeuner...) suscite de l'enthousiasme (perspective de trajet en voiture, d'un pic nique et de rencontrer de nouvelles personnes dans le but de ramener des idées pour la création du jeu). Il existe un lien nécessaire et étroit dans la pédagogie sociale entre les pas de côtés qui sont fait avec les enfants et le respect qui est montré à leurs coutumes, leurs perception et donc la confiance qui en découle. Guillaume Sabin exprime alors cette idée du cocon de confort permettant des activités déstabilisantes par la nécessité de « tisser du continu dans le discontinu » (ibid, p59).

Ainsi, les pédagogies utilisées par les associations passent par la création d'un espace de confort, favorable à la mis en place d'activités permettant à la fois l'expression des savoirs et l'élargissement du champs de réflexion donc à la gymnastique de prise de recul que demande la RAP.

B) Des méthodologies actives et créatives stimulant l'expression des savoirs

Notre RAP a pour questionnement de départ l'usage ou le non usage de l'espace public par le jeu. L'objectif est alors de favoriser l'expression et la prise de recul sur ce sujet au sein du groupe de co-chercheur. La phase de coopération doit donc permettre à chacun de s'impliquer à sa manière. L'écrit et plus précisément le texte est le vecteur traditionnel d'information en recherche, mais il n'est pas forcément le mode d'expression privilégié de chacun. Au-delà de l'écrit d'autres méthodes peuvent permettre la réflexion et la restitution dans un projet. Les méthodes visuelles, les pratiques artistiques, sont alors souvent utilisées afin de capter et rendre compte les choses de manière sensible (Beebeejaun et al, 2014). Les outils, méthodes et ruses pédagogiques favorisant l'expression que les associations sont habituées à utiliser dans leurs activités et qui constituent une des richesses reconnues de l'éducation populaire permettent de penser les modalités de recueil de donnée ou d'analyse dans la RAP. C'est alors sur ces dernières que nous nous sommes appuyées.

1. La matérialisation de jeux : un objectif concret

Les associations ont prévu, dans le cadre de ce projet, la matérialisation de jeux sur le quartier. L'idée était de faire appel à un artiste qui associerait les enfants et les jeunes dans le processus de création d'une œuvre ludique, afin de correspondre aux modalités artistique d'accompagnement du LAP et de valoriser une réalisation finale pour le projet. Il a alors été décidé de contacter Guillaumit, un artiste bordelais ayant déjà travaillé autour des jeux dans l'espace public en incluant des enfants dans son processus. Cette collaboration avec un artiste a été pensée par les deux associations et correspond aux méthodologies qu'elles ont l'habitude d'utiliser pour mener à bien leurs projets.

Cette perspective de matérialisation a constitué une sorte de « support de pensée » pour notre RAP. Les problématiques entourant la rue n'étaient pas encore assez concrètes pour être le support de notre réflexion, il fallait une action identifiable par tous : la modification de cette rue. C'est ce que les associations ont proposé par la matérialisation de cette œuvre ludique.

Au départ, l'articulation entre cette œuvre et la RAP nous préoccupait, la coordinatrice du projet et moi même. En effet, nous ne voulions pas qu'elle soit considérée comme le résultat de la RAP, comme une recette toute prête pour remédier aux problèmes identifiés alors même que, par la

réflexion nous cherchions à sortir de cette dualité « problème-solution ». Néanmoins, nous en avons sous-estimé l'aspect pratique, ne serait-ce que pour rendre le projet enthousiasmant et pour en faciliter l'appréhension par des publics plus éloignés du théorique. L'action proposée par les associations a alors réellement contribué à la méthodologie de la RAP, qui s'est nourrie des différentes propositions.

La conception de cette œuvre ludique est donc le support principal de notre RAP : A-t-on le droit de peindre dans l'espace public ? Qu'est ce que peindre dans un espace public peut entraîner ? Qui est actuellement dans l'espace public ? Qui doit-on interroger dans le quartier avant de mettre en place cette œuvre ? Qui joue à quoi et avec qui ? A quoi est-ce que je préfère jouer ? Autant de questions destinées à la matérialisation concrète de l'œuvre ludique, mais qui permettent également de s'interroger sur l'usage ou non usage de l'espace public et son appropriation par le jeu. Toutes les activités de recueil de données ont alors été pensées comme alimentant à la fois la création d'un jeu qui correspondrait aux envies des enfants et des jeunes qui vont le concevoir, et les réflexions plus globales abordées dans notre RAP, que la matérialisation du jeu elle-même viendra compléter.

2. L'exploration de nos thématiques par des rencontres variées

La première étape de notre recueil de donnée a alors été de réaliser des activités avec les enfants du GRPAS. Pour cela, ce sont majoritairement les pédagogues qui ont mené les activités sur la base de celles proposées traditionnellement par le GPAS. Il s'agit alors de rencontrer des professionnels, de visiter des lieux, et de récolter des informations pour la collaboration avec l'artiste peintre. Trente quatre activités ont alors eu lieu entre septembre 2019 et mars 2020 avec les enfants du GPAS, auxquelles se sont ensuite ajoutés des activités au sein du LAP ainsi que des temps communs entre enfants et participants du LAP. Les activités ont alors pu être classées en quatre catégories : rencontres avec des professionnels (de l'espace public, de la recherche...), rencontres avec des passionnés de jeu, exploration d'espaces de jeux, « mini-reporters » exploration de la parole.

Ainsi, dans la catégorie exploration d'espaces de jeux, les enfants et pédagogues ont fait une visite à Nantes pour découvrir ce que cette ville a à offrir comme aires ludiques, notamment l'espace des machines de l'île de Nantes et une nouvelle aire de jeu (sur la lune). Cette visite est un temps exceptionnel pour certains enfants qui n'ont jamais pris le train et permet en même temps de

comparer les aires de jeux publiques d'une ville voisine avec celles connues à Rennes. Autre exemple, les enfants ont observé plusieurs cours d'écoles sur des temps de midi. Ils ont dessiné les jeux présents dans les différentes cours, discuté avec les élèves présents à propos leurs jeux préférés et observé la répartition des enfants en fonction des jeux (En fonction du genre ? de l'âge ?...). Ils sont également allés jouer dans des ludothèques, des parcs de Rennes, des aires de jeux municipales ou bien auto-gérées comme l'îlot-R, skate parc dans un terrain vague, dont nous avons parlé plus tôt. Plusieurs types de terrains de jeux ont été, comme cela, explorés.

Concernant les rencontres avec des passionnés de jeux, les enfants se sont rendus entre autre près de Laval, afin de rencontrer le fondateur de Payaso loco, une association créant des jeux et cherchant à développer l'imaginaire. Le responsable de l'association les a accueillis et leur fait visiter de manière ludique son village. Ils ont aussi eu l'occasion de rencontrer les vendeurs de magasins de jeux de sociétés de Rennes et des artistes dans leurs ateliers. Enfin, un petit groupe s'est rendu à Bordeaux afin d'assister au vernissage des costumes de Guillaumit pour le Carnaval.

Quant aux rencontres avec les professionnels, les enfants ont pu discuter notamment avec la direction de quartier afin de savoir comment s'organise une intervention dans l'espace public comme celle de peindre une rue, afin de comprendre les règles quant à la matérialisation d'une œuvre dans l'espace public. Ils ont également rencontré une sociologue qui leur a parlé de l'observation en recherche, et une étudiante qui a abordé les questions de genre. Suite à cette rencontre, ils ont pu mettre en regard son discours avec ce qu'ils observaient dans un skate parc (les garçons sont-ils plus nombreux ? Que font les filles?).

S'agissant des activités de Mini-reporters, il fait référence au recueil de la parole des habitants du quartier, qui s'est fait tout au long des activités mais aussi plus particulièrement lors d'activités communes avec le LAP. Par exemple, un rallye son mêlait les enfants et les jeunes dans le but de capturer des sons du quartier, une sorte de course par groupe munis d'un enregistreur sonore. Les sons ont ensuite été utilisés par les participants du LAP pour composer la partie instrumentale de chansons. De plus, afin de recueillir la parole des habitants, les enfants et les participants du LAP ont mené un « porteur de parole ». Un fil à linge a été tendu devant l'école au moment de la sortie des classes, s'y sont ajoutés des papiers pour noter la parole des habitants et une question: « Jouer dans la rue à Maurepas, c'est possible ? ». Les avis récoltés sont très variés allant du « bien-sûr ! », au « pas sans les parents » jusqu'au « non jamais, c'est pas assez sécurisant, ça sent mauvais... ». La parole de deux jeunes assis sur un banc étonne les participantes du LAP qui la recueillent : ils sont

pour la fermeture du porche car ils en ont marre d'être vus comme une menace par les parents. Un petit temps de debriefing lors du pic nique nous a permis de partager tout ça. Dans le même temps, pour un autre projet, les participants du LAP ont recueilli la parole d'habitants du quartier sur des cartes postales. Ils ont été pour cela amenés à discuter avec différentes personnes dont des jeunes qui ont eu des discours assez forts sur leur place dans ce quartier et dans la société. Cela a pu nourrir nos discussions ensuite.

3. La collecte de nos propres ressentis

En plus de de ces quatre catégories initialement identifiées, des temps ont été pris pour explorer plutôt nos propres ressentis et nos propres a-prioris sur l'espace public, sur le jeu, et sur les deux ensemble.

Cela a pu être possible lors d'une première journée de rencontre avec Guillaumit en janvier, qui a lancé le projet au niveau du LAP. Pour cette journée, le but était de travailler majoritairement sur l'oeuvre ludique mais également d'en profiter pour observer tout ce qui pouvait sortir de la parole au niveau représentations sur le jeu et sur son influence sur l'espace public. Nous avons donc utilisé la technique du porteur de parole, en accrochant des bouts de phrases dites par les participants à des fils en fonction du thème abordé : la rue idéale, la transformation urbaine, le Maurepas imaginaire et la place des jeunes/enfants dans le quartier.

Un premier temps a été pris dans la journée pour restituer le projet pour les jeunes du LAP, sa valence recherche et pour que Guillaumit présente son univers graphique.

Un temps de pic nique collectif a ensuite été pris suivi de petits jeux brises glaces et d'une balade dans le quartier à la recherche du Maurepas imaginaire. Il s'agissait de partir en deux petits groupes sur la rue de l'école, avec dans les mains deux cartes de dixit, et de recréer à partir de ces cartes et des éléments du paysage le mythe de cette rue. Un des groupe est parti sur l'histoire d'un dragon qui enlevait des enfants, et un autre sur la confrontation de deux sorcières : une méchante et une gentille. Guillaumit avait ensuite préparé un temps autour de la création d'un parcours où chacun était amené à dessiner des éléments et l'histoire de son propre parcours.

Tout le temps de la journée, nous avons nourris le fil à linge du porteur de parole, ce qui a permis un précieux recueil de parole.

Au sein du LAP, un débat sur les questions de transformations urbaines et de vie au sein d'un quartier ou ailleurs a été réalisé avec les participants du LAP. Pour animer ce dernier, ont été prévus un jeu de rôle, une simulation d'un conseil de quartier où chacun devait trouver des arguments pour la fermeture ou non du porche en fonction de son rôle. S'en est suivi un débat mouvant sur deux points : «Etre un enfant dans un quartier ou ailleurs, c'est pareil », et «pour ou contre la rénovation urbaine à Maurepas ». Enfin une petite scène de théâtre forum était sensée stimuler les réflexions autour des stratégies que l'on adopte dans l'espace public pour éviter par exemple certaines zones ou certaines personnes. Ces activités ont donné lieu à de nombreuses réflexions sur la manière dont chacun se sent dans l'espace public, et les conceptions que l'on a des quartiers populaires. Par exemple, une participante avoue qu'elle se sent mieux, en tant que fille, à Maurepas qu'en centre ville, plus en sécurité. On voit bien alors que ces activités ont permis de questionner leurs identités et leurs ressentis. Ont fait suite à ce débat l'écriture de deux chansons par le LAP, dont les instrumentales sont issues du rallye son et les paroles du débat ainsi que des témoignages vidéos des enfants (Annexe n°8).

Le recueil de donnée peut alors se résumer à trois catégories : biographies (tout ce qui est plutôt issu de l'expérience propre de chaque participant au cours de sa vie, du récit), exploration (ce qui est vécu par le biais d'une activité du projet, plutôt à court terme), et rencontres (la parole extérieure à celle des co-chercheurs qui est récoltée). Le but était de récolter ce que chacun des co-chercheurs a à exprimer sur son usage ou non de l'espace public, particulièrement dans un contexte de quartier prioritaire de la ville et la place du jeu dans ces usages. Ces savoirs ont été complétés par des enquêtes auprès de sources d'information extérieures au groupe de co-chercheur, afin de mieux appréhender le contexte de notre réflexion. Nombreux supports ont alors été réalisés et collectés tout au long de ces activités : dessins, écrits de chansons, enregistrements, vidéos, photographies... Toutes ces activités constituent la phase de recueil de donnée de notre processus de recherche et ont été réalisées par les enfants et les participants du LAP, grâce à des méthodologies proposées par les pédagogues de l'éducation populaire. La RAP cherche alors à apporter plus de réflexivité dans les activités habituelles des associations et permettre la création d'un savoir nouveau nourri des savoirs des co-chercheurs, et ce, en se calquant sur le tâtonnement, souvent prôné en éducation populaire. Il s'agit de commencer quelque chose, aviser, modifier, essayer à nouveau... Processus d'aller-retours que la RAP intègre dans sa méthodologie de recherche.

C) Une méthodologie agile, d'expérimentation et d'allers-retours

La méthodologie de la RAP, dans l'alternance de terrains et d'analyse et l'agilité, correspond à l'idée de l'éducation populaire de l'apprentissage chemin faisant, tout au long de la vie, par les aller-retours entre expérience et réflexion. La méthodologie globale de la RAP est une méthodologie de recherche, avec une question, un recueil de donnée en vue d'y répondre suivi d'une étape d'analyse puis d'écriture. Cependant, puisqu'il s'agit d'un processus collectif et très lié au terrain, la démarche de RAP demande une certaine agilité dans la planification du projet. En effet, c'est au cours de la mise en œuvre, grâce aux visions multiples des participants et des premiers résultats que le parcours de recherche va se faire. Il n'y a alors ni problématique ni méthodologie fixes dès le départ. Nous l'avons vu, plus que commune, la problématique doit pouvoir être requestionnée par le groupe (Darré, art.cit). Tout le principe est d'avoir alors une réflexion qui évolue, se précise, en fonction de nos expériences collectives, sur le thème choisi qui, comme nous l'avons vu, n'est pas une problématique précise : les usages et non usages de l'espace public dans un quartier populaire, par le prisme du jeu. Le but est d'arriver à construire collectivement un savoir contextualisé et riche des savoirs de chacun des co-chercheurs. Il s'agit alors de rester au plus près, au plus juste, par rapport aux intérêts des co-chercheurs. Pour cela il est nécessaire d'ajuster les questionnements en fonction de ce qui ressort des activités collectives.

1. Des phases de recherche qui s'entremêlent

Le caractère évolutif de méthodologie est rendu possible par une rétroaction constante, un processus de réflexivité, d'allers-retours. Stringer a ainsi mis en évidence un modèle applicable à la RAP sous forme de spirale de cycles de planification, plus complexe que celui de Desgagné. Il y aurait alors une planification initiale, à laquelle suivraient d'autres planification issues des réflexions tirées des premières actions pour prendre en compte l'évolution de la compréhension de la situation (Stringer, 1996). L'idée est donc d'être en réflexivité permanente et de se penser comme « en recherche » (Laval, 2016). Plutôt que par trois phases, on peut alors envisager la RAP comme un « cycle continu entre trois processus qui s'enchevêtrent: la planification et l'action, combinées à un constant recueil d'informations quant au groupe et son contexte propre » (Guénard, 1992 p. 46

citée dans Cardinal et al, s.d.). C'est alors au fur et à mesure que s'est profilée la dimension analytique de notre RAP.

Pour reprendre les phases de la méthodologie de recherche action de Desgagné, nous avons vu que dans notre processus, la partie de co-situation a été réalisée lors de la définition du sujet avec les deux associations puis lors de l'élargissement du groupe de co-chercheurs. Nous n'avons pas clairement spécifié les attentes et rôles de chacun dans le projet qui sont restés implicites. Les membres de l'EHESP sont alors particulièrement les garants de cette méthodologie de la RAP (respect des calendriers, passage d'une phase à une autre...). Mon rôle en tant que stagiaire est d'ailleurs de permettre la bonne transmission de toutes les informations entre les membres de ce noyau mais aussi de tous les co-chercheurs en étant auprès des enfants comme des participants du LAP.

La coopération, comme exposé précédemment, s'est faite en groupe de co-chercheur élargi, par le biais de diverses activités pensées en amont par le noyau de co-chercheur.

Après le recueil de données, l'étape suivante devait être l'analyse. Néanmoins, la crise sanitaire liée au covid-19 nous a immobilisés à l'entrée de cette phase. Toutefois, cette étape avait déjà été amorcée au sein du noyau, afin notamment de planifier au mieux les activités de recueil de données. Des temps supplémentaires de préparation et de prise de recul réunissant uniquement les co-chercheurs universitaires et associatifs ont été nécessaires pour favoriser la prise de recul et l'avancée de notre RAP. La phase de coopération se mélange alors à celle de co-production pour former les spirales conceptualisées par Stringer où les temps de de planifications, d'analyse, d'actions, s'entremêlent.

La méthodologie de la RAP voit se chevaucher des moments de recueil et des moments d'analyse mais cela n'a été vraiment le cas pour le moment que pour le noyau de co-chercheur.

2. De la réflexivité dans la mise en place des activités

Nous avons commencé le recueil de données avec les enfants, au vu du calendrier, en ayant en tête le thème de réflexion mais avant d'avoir une véritable amorce de grille d'analyse.

A partir de novembre, une fois les activités avec les enfants lancées et le cadre entre nous bien posé, nous avons décidé de nous voir régulièrement (environ une fois toutes les deux semaines), la pédagogue coordinatrice du projet au GRPAS, la coordinatrice du LAP, la coordinatrice de

Partibridges et moi-même afin d'échanger autour de nos observations et des réflexions qui pourraient émerger de celles-ci. Nous avons alors mis en place un Framapad pour que l'on puisse toutes écrire nos réflexions au fur et à mesure et se tenir informées des observations des autres.

Au cours de ces réunions, les professionnelles ont alors raconté leurs expériences et sont entrées dans un processus d'allers-retours dans le but de planifier au mieux les prochains temps, en requestionnant leurs manières de faire. La pédagogue du GPAS par exemple, lors d'une réunion, nous fait écouter un enregistrement qu'elle a fait avec les enfants et en profite pour exprimer le fait qu'elle tente de poser les questions sans induire de biais de leur part et cherche à trouver des questions plus précises pour la prochaine fois. De même, il s'agissait lors de ces temps d'accorder les idées de chacune et de discuter de leur faisabilité mais aussi d'échanger pour que chacune de nous soit au courant des avancées des autres et puissent s'appuyer dessus. Le Framapad, rempli lors de ces réunions et par des retranscriptions de vidéos ou d'audios faites pour les rendre accessibles à toutes a ainsi servi à la coordinatrice du LAP afin de pouvoir préparer l'écriture des chansons avec les participants. Elles s'est notamment appuyée sur les retranscriptions d'entretiens d'enfants. Les temps d'échange entre nous ont donc permis d'avoir une continuité dans les activités : les jeunes du LAP réfléchissent à partir de choses expérimentées aussi par les enfants. Toute la démarche repose alors sur le fait que le petit noyau ait les fils en têtes, pour que les activités (l'action) puisse amener la réflexion, sans assommer les jeunes et les enfants avec des notions et des concepts intimidants. Il s'agit alors d'allier la forme et le fond pour chaque atelier proposé au groupe de co-chercheur élargi. Le temps de débat avec les participants du LAP, que nous avons évoqué précédemment, a pris des formes variées pour stimuler la réflexion, et avait pour cela fait l'objet d'une réunion d'une matinée entière avec toute l'équipe du LAP ainsi que les membres de l'EHESP pour pouvoir joindre nos idées rendre de temps de discussion le plus stimulant possible.

Lors d'une de ces réunions, en décembre, nous avons constitué une première ébauche de grille d'analyse afin de cibler un peu mieux nos observations. L'axe principal est alors « Vivre sa vie d'enfant ou de jeune dans un quartier populaire » et nous avons décidé de nous concentrer plus particulièrement sur quatre angles de vues : « Usages ou non-usages de l'espace public en fonction de l'âge, du genre : le rôle du jeu », « La place du jeu et de l'imaginaire chez les enfants ou jeunes du quartier », « Transformations urbaines : un quartier en transformation, quels espaces pour les jeunes ? » et « le jeu comme facteur de lien social/ de dépassement des frontières symboliques » (Annexe n°6). Les enfants et les jeunes n'ont pas participé à l'élaboration de la grille, comme la question de départ, nous l'avons dans un premier temps réalisée dans le noyau pour guider les

activités proposées au groupe de co-chercheur en entier, nous souhaitons la modifier et la remplir avec tout le groupe dans un second temps. Ce sont ces angles de vues qui induisent une observation plus ciblée des activités par les professionnelles mais également qui ont permis ensuite de mettre les titres sur le premier porteur de parole réalisé lors de la journée avec Guillaumit.

Par la suite, une séance de visionnage commune des vidéos réalisées jusqu'ici avec les enfants du GPAS a été mise en place en janvier, afin de pouvoir commencer à remplir un peu plus la grille d'analyse. Il s'agissait de mieux orienter les prochaines activités mais également, en prévision du temps d'analyse en groupe complet de co-chercheur, de tester cette grille.

A émergé de nos échanges la question de l'imaginaire, qui revenait dans les discours des enfants et les jeunes lorsqu'on discutait du jeu, mais également du quartier et de ses représentations, nous y reviendront en troisième partie. A alors découlé de cela l'envie de stimuler l'imaginaire, de jeux qui n'auraient pas vraiment de règles mais qui seraient des « embrayeurs d'imaginaires », selon l'expression amenée par la coordinatrice du LAP. Cette idée a émergé des activités et de nos discussions puisque dans l'idée du GRPAS à la base il s'agissait de produire un livret avec les règles des jeux, avec des jeux qui pouvaient être expliqués de manière rationnelle et non livrée à la libre interprétation. Nous avons alors ajouté cette question à la fois à nos prismes d'observation et à ce que l'on souhaitait creuser lors des activités. C'est pourquoi par exemple nous avons travaillé sur le « Maurepas imaginaire », lors de la première journée avec Guillaumit.

Ces temps communs ont alors permis la préparation des activités, et des prises de recul de chacune de nous sur nos manières d'envisager les choses, de planifier les activités et ce qu'elles peuvent induire. Il s'agit d'un premier niveau de réflexivité dans notre RAP.

3. L'implication de personnes extérieures dans notre processus de RAP

Parallèlement à ces temps de réunion, des outils ont été mis en place pour favoriser la circulation des savoirs dans le groupe de co-chercheur suite à des difficultés constatées et pour élargir nos réflexions. En effet, en novembre, en réalisant le nombre d'activités déjà réalisées desquelles nous n'avons tiré que très peu de matériaux à analyser, nous avons mis en place une carte pour répertorier toutes les activités faites, en fonction des catégories sus-mentionnées, avec une fiche à remplir pour chaque activité en plus de la fiche bilan habituelle pour les pédagogues. Le

but était de faire émerger des observations faites par les enfants ou les pédagogues à propos du jeu et de l'espace public. Dans la mesure du possible, c'était les enfants eux même qui remplissaient la fiche (avec possibilité de dessiner, ou de dicter ce qu'ils voulaient inscrire). Cela nous a permis de voir quelles activités pourraient être intéressantes à ajouter à celles que l'on avait déjà et également d'avoir un support pour montrer en temps voulu ce qui avait déjà été fait aux jeunes adultes du LAP. Après quelques activités supplémentaires, nous étions frustrées de ne pas pouvoir en retirer plus d'information, nous avons alors organisé un temps d'explication pour toute l'équipe du GRPAS de ce qu'est Partibridges afin qu'ils aient la grande image de l'intégration du projet à Maurepas dans le projet européen mais également qu'ils comprennent le principe de la recherche action participative et donc l'importance du recueil de données. Il s'agissait de leur donner des clés pour leur permettre d'accompagner au mieux les enfants dans la collecte de donnée lors des activités, que ce soit en stimulant l'expression de leurs ressentis ou en les guidant sur les questions à poser aux personnes rencontrées. Le but était encore une fois de favoriser la collecte par les enfants de ressentis, de matériaux, utilisables plus tard dans l'analyse, en s'appuyant sur les pédagogues du GPAS en général et non uniquement la responsable du projet jeu.

Autre élément dans notre processus d'expérimentation et de collaboration, les membres de l'EHESP ont réalisé un entretien avec un des créateurs et ancien-coordonateur du LAP, qui venait de faire un mémoire qui touchait entre autre aux questions de terrain de jeu. Nous l'avons consulté tant sur la thématique de notre RAP que sur la méthodologie en tant que telle. L'idée était bien d'aller piocher un peu tous les savoirs nous entourants et pouvant aider à l'expérimentation. Suite à cet échange, nous avons décidé de proposer à chacun d'écrire, d'enregistrer, ou de transmettre par n'importe quel biais ses ressentis et tout ce qu'il avait à dire pour résumer le sujet, avant de clôturer la partie recueil de donnée. La matérialisation concrète de l'oeuvre devait constituer la dernière des activités de recueil de donnée, mi-avril, suivie d'un récit par chacun des participants de leur expérience.

Ainsi, notre petit noyau a pu s'appuyer sur le travail d'autres personnes afin d'élargir notre cercle d'idée et, une fois encore, de prendre du recul en expliquant notre processus à des personnes plus extérieures.

4. Des activités nourries de ces réflexions antérieures

Grâce à ces allers-retours, nous avons pu penser des activités avec les jeunes du LAP et les enfants de manière à induire une certaine réflexivité. Le mode de l'interview a été celui privilégié, vidéo ou audio, pour en faciliter l'accès et ne pas passer par l'écrit. Les activités comprennent alors autant que possible des temps de debriefing, en enregistrant par exemple les enfants lors des retours d'activités, pour savoir quel jeu ils ont préféré, ce qu'ils ont observé ou autre. Ces temps comprennent alors une dimension de récit autobiographique, de par les questions sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils ont comme souvenirs avant leur arrivée à Maurepas ou dans des expériences précédentes, ce qu'ils ressentent... Mais également une dimension de description de ce qu'il vient de se passer, juste après une activité, type monographie, même si ces dernières ne sont jamais très détaillées. Ainsi, après le porteur de parole, un temps de debriefing a été pris, nous l'avons dit, et ce temps est essentiel, il était pensé comme pouvant permettre aux participants, nous y compris, de revenir ce qu'ils venaient de vivre et de s'exprimer à ce propos. De même, après le débat du LAP, nous avons pris un petit temps pour exprimer chacun notre tour les idées qui nous avaient le plus marqués dans cette après-midi de discussions. L'écriture de ces chansons est une autre activité de recueil de données car elle est le vecteur de nombreuses discussions sur les représentations dans le quartier mais correspond aussi à une première écriture réflexive, issue de toutes les discussions et réflexions antérieures, comme le souligne d'ailleurs la coordinatrice du Lap lors de notre réunion de bilan (Annexe n°4). Ces exemples révèlent bien l'hybridation entre méthodologie de recherche et méthodologie active, que la préparation des activités en amont par le petit noyau a permis.

Le noyau a alors la même posture que celle prônée en éducation populaire pour les pédagogues : celle de facilitateur, sorte d'accoucheur, qui donne un cadre pour permettre l'expérience.

Les parties analyse et collecte et production commune se sont donc mélangées au cours de notre processus de RAP, dans des allers-retours identifiables entre expérimentation, temps d'échanges et de planification et réajustement comme des boucles de Stringer. Nous nous apprêtions tout de même à entrer dans une phase où la co-production allait prédominer. En effet, un temps d'analyse s'appuyant sur de la littérature était prévu pour mi-mars avec les professionnels, lorsque les mesures de protection liées à l'épidémie de covid-19 ont mis en suspend nos activités.

Ce temps devait être suivi de temps d'analyses prévus avec les jeunes du LAP, sous la forme d'ateliers organisés sur le même modèle que le débat. Coupés en cours, alors que nous allions passer plus précisément à la phase d'analyse, nous n'avons alors pas vraiment de problématique précise. Cette dernière phase est alors et devra nous permettre d'apporter des éléments de littérature à la réflexion, d'avoir un ressenti sur la modification de l'espace public lors de la peinture, mais également peut-être plus largement dans tous le projet de certains co-chercheurs, et enfin de travailler ensemble sur le récit d'expérience (que nous avons commencé à co-construire avec les pédagogues) et le documentaire, pour lequel il nous semble essentiel inclure les participants dans les choix du montage.

Ainsi, en recherche action comme dans toute enquête qui se veut conscientisante, nul ne peut prévoir ce que sera le contenu de la conscience issu à la fin de l'enquête (Humbert op.cit.). L'idée à garder en tête est celle d'un « processus cyclique d'action, observation, réajustement, analyse » (Rinaudo et al., art.cit. p173). Cette volonté de flexibilité explique alors la définition large de notre sujet jusqu'au dernier moment, que nous comptons affiner en clôturant le recueil de données pour nous concentrer sur l'analyse. Il s'agit alors pour les co-chercheurs d'expérimenter, de rester agile, de pouvoir tout remettre en question et évoluer, changer, rebondir. C'est ce processus de prise de recul et à l'expérimentation qui permet aux co-chercheurs de circuler dans des circuits de réflexions, se forger des convictions, assise à la puissance d'action. Cette idée n'est pas sans faire écho directement aux pédagogies actives qui revendiquent l'apprentissage par l'expérimentation. Freinet, Robin ou encore Decroly, entre autres avaient cette conviction que toute nouveauté s'apprend par une sorte de tâtonnement expérimental (Houssaye, op.cit) . En découle alors l'idée que la classe devient un atelier, et plus encore que la classe est partout, ce qui n'est pas sans rappeler les pédagogies de nos deux associations partenaires, tant dans le « terrain d'expérimentation » proposé par le LAP que par les diverses rencontres avec le monde proposées par le GPAS. Se passer de programme est en effet chose courante tant pour les pédagogues du GPAS qui se laissent volontairement affecter, surprendre par les imprévus, décident de ne pas tout maîtriser lors des activités, que pour ceux du LAP, puisque la volonté d'autonomisation des jeunes du LAP dans les propositions induit un projet dont la fin n'est absolument pas déterminée à l'avance. Les dynamiques expérimentales des pratiques des deux associations partenaires sont ainsi un soutien fort dans la mise en place de notre RAP.

Tout ce travail « dans l'ombre », ces allers-retours, cette méthodologie de RAP construite au fur et à mesure en mélangeant les savoirs de chacun des membres de l'équipe afin de tenter de créer un espace de réflexivité autour des questions de l'espace public dans un quartier populaire, dont nous verrons les enjeux en dernière partie.

Conclusion de partie

En reconnaissant la pluralité des savoirs, la RAP prône aussi la pluralité des points de vue. La diversité des visions, des opinions et positions des co-chercheurs est exploitée, il s'agit alors de faire en sorte qu'ils soient exprimés et élargis tout au long du processus. Cela passe à la fois par la création d'un climat de confiance permettant la prise de recul au sein d'un collectif et par la mise en place d'activités favorisant cette réflexivité. La flexibilité dans les méthodologie et la planification des activités sont nécessaires afin de pouvoir toujours réajuster les activités de la RAP aux évolutions de la réflexion collective des co-chercheurs.

Les méthodes de travail des deux associations d'éducation populaires sont alors support de la recherche action participative. Les associations ont facilité l'entrée sur le terrain et la dynamique de recherche, par leur travail de fond quotidien et leur appétence pour la réflexivité. La problématique de notre RAP est également issue de leur pratique. De plus, notre méthodologie est venue s'appuyer sur les activités déjà en place et se construire petit à petit, dans une logique de l'apprentissage chemin faisant propre à l'éducation populaire. Le chercheur fait alors lui même, lors d'une RAP, une expérience dans laquelle il apprend au fur et à mesure et avec les autres. Bien qu'en se plaçant comme un soutien à l'éducation populaire, qu'il viendrait alimenter, le processus de la RAP s'appuie alors énormément sur les méthodologies de cette dernière, à tel point que l'on peut se demander si ce n'est pas l'éducation populaire qui sert d'outil à la mise en place d'une RAP, et le chercheur qui apprend plus qu'il ne soutient. Hugues Bazin considère alors que l'outillage méthodologique de la RAP se situe entre celle de l'éducation populaire et d'une recherche impliquée, allant de la pédagogie sociale à l'autobiographie raisonnée ou encore l'écriture collaborative (Bazin, 2018b art.cit).

Notre RAP s'appuie alors sur les associations d'éducation populaire, sur un entremêlement des savoirs faire des professionnelles associatives et universitaires. L'hypothèse faite par l'équipe de Partibridges est ainsi que la réflexivité du noyau de co-chercheur pour la mise en place des activités favorisera la réflexivité de tout le groupe sur les questionnements communs.

Ce fonctionnement à deux niveaux est issu à la fois du montage initial du projet, basé sur un partenariat entre universités et associations, et d'une volonté de réaliser cette RAP avec des enfants et des jeunes adultes, en la leur rendant accessible. En effet, l'objectif est bien d'impliquer les enfants et les jeunes en tant que réel co-chercheurs et non qu'enquêtés. Ce fonctionnement à deux niveaux est donc une expérimentation, un choix de méthodologie pour rendre accessible notre RAP

à des co-chercheurs qui ne sont pas des adultes impliqués dans un cadre professionnel. Cela a permis l'implication d'enfants et de jeunes adultes dans le recueil de données puisqu'ils ont à la fois enquêté sur d'autres personnes, pour comprendre le contexte et sur leurs propres ressentis entres membres du groupe. Néanmoins, pour l'instant ils ne sont pas associés à la grille d'analyse en tant que telle. Pourquoi ? Quels sont les freins à la mise en place de notre RAP ? Et cela signifie-t-il que notre RAP n'a induit aucune réflexivité pour autant ?

L'enjeu est alors le croisement entre les savoirs, entre les différentes prises de recul, dans le noyau mais également avec le reste du groupe. En cela réside les difficultés et les risques mais également tout l'intérêt de la création d'un espace de réflexivité dans notre RAP.

PARTIE 3

L'aboutissement d'un projet de RAP en éducation populaire : une petite bulle de réflexivité aux parois fine

Le chercheur, nous l'avons vu, se positionne comme pouvant se joindre au combat de l'éducation populaire pour y apporter ses compétences, mais il s'appuie aussi sur l'expertise des professionnels de terrain comme des habitants afin d'alimenter ses propres réflexions. Il permet à la fois de favoriser la réflexivité des autres, tout en se décalant lui-même de ses représentations et apprenant des autres. Ainsi, il n'est ni seulement outil de l'éducation populaire, ni seulement son témoin mais il en est un sujet-acteur, faisant partie au même titre que les autres de ce peuple qui a continuellement autant de savoirs que de choses à apprendre. La recherche et l'éducation, lors d'une RAP, semblent alors s'hybrider pour aller dans un même sens. Néanmoins, cette direction commune repose sur un délicat équilibre entre les intérêts de chaque co-chercheur, mis à mal par les réalités de mise en œuvre du projet (1). Tout l'enjeu réside alors dans la création d'un petit espace de réflexivité (2).

En d'autres termes, il s'agit dans cette partie de se demander qu'elles sont les difficultés et les éventuels points de ruptures lors d'une RAP en éducation populaire, et quel en est finalement l'enjeu, la finalité ?

I - De la difficulté de maintenir le cap vers l'éducation populaire et la recherche par la RAP

La RAP est fondée sur l'implication de personnes aux réalités différentes. Le chercheur universitaire n'est qu'une personne-ressource parmi toutes les autres. Il s'agit de pouvoir concilier les obligations des co-chercheurs professionnels, universitaires ou associatifs, mais également la dimension populaire, par l'implication des enfants et des jeunes du LAP, tout en restant vigilant à l'usage de ce qui est produit. Les savoirs ne peuvent être ni brandis ni utilisés par des personnes extérieures au processus, et dans un sens différent. La RAP repose en équilibre, avec le risque d'occulter d'un côté la partie action, et donc les intérêts de certains, et de l'autre, la partie recherche, et les intérêts qui vont avec.

A) L'entremêlement des intérêts du noyau de co-chercheurs

Partibridges, en tant que projet de partenariat européen, est un enchevêtrement de plusieurs acteurs à plusieurs niveaux (Annexe n°7). Même au sein de notre petit groupe d'acteurs français, professionnels de terrain et universitaires, les obligations de chacun se superposent. Chacun des partenaires a en effet son fonctionnement, son organisation propre, qui implique des valeurs et des obligations. Outre le temps matériel de faire des réunions communes, compatibles avec les emplois du temps, la mise en place de cette RAP, comme tout projet collectif se situe à l'articulation entre les envies et objectifs des des co-chercheurs, qui différents forcément un peu.

1. De multiples enjeux

Puisqu'il s'agit de deux projets existants indépendamment et réunis pour Partibridges pour la première fois, les objectifs de chaque associations ne sont pas similaires. Ils sont liés au fonctionnement de leur institution. Il s'agit alors de prendre en compte tant la nécessité de faire les activités en petit groupe pour les enfants du GRPAS, principalement hors du quartier, que celle pour les jeunes adultes du LAP d'avoir une aventure artistique au sein du quartier. Se rajoute à cela

l'EHESP qui est garante de la réalisation effective du processus de recherche et du web-documentaire qui le relate. Nous pourrions même ajouter à cela la présence du peintre, qui doit s'y retrouver artistiquement et, n'habitant pas à Rennes, cherche à minimiser les déplacements.

Chacun est alors constamment en train d'assurer le bon fonctionnement de ce dont il est le garant tout en tentant de faire les choix les plus intéressants possibles pour le projet commun. Prenons l'exemple d'une réunion de travail où nous, les membres des associations et de l'EHESP, avons prévu de visionner les vidéos des enfants et commencer par là l'analyse. Cette séance, placée en fin de journée avant une activité du LAP était un peu trop courte pour que l'on puisse vraiment discuter en profondeur des choses observées. Il s'agissait plus d'un temps de remise à niveau par chacun de ses avancées dans les processus, de travail pour la planification des prochaines activités, qu'une prise de recul. De plus, elle a eu lieu juste avant la venue de l'artiste Guillaumit, et des questions au sujet de la préparation de la journée avec ce dernier ont pu prendre le dessus. En outre, le technicien vidéo venu pour nous montrer des extraits s'exprimait majoritairement à propos d'aspects techniques de montage. Bien que nourrissant le processus, ce temps de visionnage a donc révélé les différents enjeux dont chacun est le garant. Le fonctionnement de projet induit une accumulation des intérêts et des obligations de chaque professionnel en présence, et par là même des difficultés voire de potentiels points de ruptures entre la recherche et l'éducation populaire.

2. Un alourdissement du travail éducatif

La participation à un processus de RAP, par ces intérêts de l'équipe de chercheur, peut rendre plus difficile le travail éducatif par la lourdeur au niveau du recueil de donnée, la superposition d'outils (entre les fiches bilans, la carte de retour d'activité, les différentes réunions...) dans les réalités complexes et imprévisibles que sont celles du quartier de Maurepas.

En effet, du côté de l'EHESP, il y a un enjeu par rapport à l'Union Européenne : les productions qui ont été annoncées doivent être rendues à temps et des rapports et une évaluation du projet sont à effectuer. Il y a donc des exigences dues à ce qui a été écrit dans le projet initial, mais également l'envie d'avoir un réel processus de recherche à partager avec les partenaires européens. Ainsi l'EHESP cherche à avoir le plus de traces possibles des activités et de ce que ça a pu émerger en terme de réflexion sur les thèmes de la recherche.

Les associations doivent alors intégrer le recueil de donnée à leur propre fonctionnement. Par exemple, le GPAS réalise des activités toutes les semaines avec les enfants. Il est également important de souligner que le GRPAS est l'initiateur du projet de jeux dans la rue à la base, et qu'il a pour cela répondu à d'autres appels à projets pour lesquels il a des comptes à rendre. Pour eux, il s'agit d'un très gros projet sur toute l'année, qui leur a donné accès à de nombreux financements. Cela implique d'avoir un nombre d'activités conséquent à justifier et un résultat visible (comme la matérialisation des jeux). Les pédagogues ont alors cette nécessité en tête à laquelle s'ajoute celle de devoir tirer de la matière, des « données », des activités proposées.

De plus, les pédagogues du GRPAS ont déjà des feuilles de bilan d'activité à remplir, nous leur rajoutons une carte avec des fiches relatant les idées principales ressortant de ces activités, ce qui peut faire beaucoup. La preuve en est que ces fiches ont très peu été remplies.

Il en va de même pour Keur Eskemm, qui doit proposer des activités en adéquation avec les envies des jeunes adultes, sensés orienter eux même les directions que prennent le LAP, tout en gardant des activités en lien avec le projet.

En outre, le projet a pris plus d'ampleur, ce qui demande plus d'investissement de la part des deux associations. Elles se sont occupées de toute la gestion de la matérialisation de l'oeuvre, ont en tête le nombre d'activités à réaliser, le besoin de donner envie de participer, de ne pas perdre le lien avec les familles ou les habitants... La pédagogue du GRPAS avoue alors qu'ils avaient surement sous-estimé le travail nécessaire pour ce projet (Annexe n°3).

Par ailleurs, l'aspect européen implique la venue d'un vidéaste extérieur, pour la réalisation du web documentaire, ce qui peut être vécu comme une injonction par les professionnels. Il cristallise des peurs quant à son insertion au groupe, à la manière dont la caméra peut changer le cours des activités. Les associations sont les garantes du respect de leurs valeurs associatives et du bien-être des enfants et des jeunes qui participent, et doivent concilier cela avec l'implication d'une personne extérieure tel que le vidéaste.

Enfin , le projet arrive sur un temps donné avec un début et une fin, une fois le projet fini, il n'y a plus ni de temps, ni d'argent dédié à la réflexivité. Il y a donc un paradoxe à se positionner comme faisant partie de l'éducation populaire, en tant que sujet apprenant avec les autres, alors même que cela a lieu dans le cadre d'un projet avec un début et une fin.

3. Une recherche noyée dans l'éducation populaire

A l'inverse, la théorie du mélange de savoirs peut se heurter à la réalité de l'éducation populaire et l'implication des organisations d'éducation populaire peut freiner le recueil de donnée. Les associations d'éducation populaire sont soumises à l'urgence des situations et doivent gérer de nombreuses problématiques en même temps. Leur travail consiste parfois à trouver des solutions pratiques et rapides à des problèmes du quotidien (Humbert et Merlo, 2016). Ils n'ont pas forcément le temps d'être rigoureux dans l'utilisation des outils de recherche, qui viennent s'ajouter nous l'avons vu à leurs nombreux bilans. Il y a alors un décalage entre le besoin d'avoir des activités à proposer toutes les semaines avec les enfants et l'impossibilité d'enregistrer ou d'avoir un récit de tout. Dans une méthodologie plus traditionnelle de recherche nous aurions plutôt favorisé moins d'activités mais en gardant des traces de tout, en récoltant des données sur chacune d'elles. Cleaver soutient à ce propos que le développement de meilleure connaissance n'est pas toujours compatible avec le développement de capacité d'agir (Cleaver, 2001).

Le fil de la recherche peut être noyé dans les réalités de terrain. J'ai parfois pu ressentir, moi qui était sensée suivre le processus de recherche action, que la dimension recherche était en train de nous couler entre les doigts à cause de toutes les matérialisations qui l'entourent (jeu, film...) et que l'on perdait un peu l'intérêt pour les questionnements de recherche. En effet, malgré un cadre théorique bien posé, la mise en pratique reste difficile puisqu'il s'agit d'une expérimentation, ce qui induit la peur de ne plus être une « bonne » RAP. Il y a en outre une tension face aux nombreuses théories sur la recherche action, participative ou non. Cette tension est propre au milieu de la recherche, où des concepts ont été tant étudiés que leur expérimentation est soumise à une pression : « Est-ce que ce que l'on fait rentre bien dans le cadre conceptuel de la RAP ? ». Il y a donc en quelque sorte un enjeu de légitimité par rapport au « monde scientifique ».

A plusieurs reprises, nous nous sommes demandées, la coordinatrice de Partibridges et moi-même, si les questionnement et l'analyse n'étaient pas plutôt sur l'accompagnement par des professionnelles des activités dans l'espace public et si nous allions pouvoir faire l'analyse avec les enfants et les jeunes. Au vu de l'absence de certitude sur la fin de notre RAP, et de l'inclusion difficile des enfants et des jeunes du LAP dans l'analyse, nous nous demandions si nous n'avions pas basculé sur une RAP qu'avec des professionnels. Si je réfléchis à ce point, je crois que le point de tension était pour moi la peur de parler d'une chose que l'on ne fait pas vraiment, à savoir, une recherche action avec des enfants et des jeunes. Cela induisait l'idée de potentiellement rétrograder et affirmer que notre recherche était avec des professionnelles uniquement. Néanmoins, tout le

recueil de donnée a été fait par les activités, impossible alors d'évincer après coup une partie de nos co-chercheurs. Il a alors fallu refréner des envies de flexibilité pour continuer à valoriser leur investissement et de ne pas remettre en question toute la grille d'analyse qui guide les activités depuis le début... Avoir en tête tout le fil rouge m'a permis d'insister pour garder les enfants et les jeunes dans l'analyse. Une difficulté de l'expérimentation était en effet de garder le fil tout en préservant la flexibilité, pour ne pas tout remettre en question et risquer de perdre la logique derrière le projet.

Enfin, un des risques est l'invisibilisation du processus de recherche, au profit de la vulgarisation du projet. Le projet Partibridges n'est pas un projet de recherche à proprement parler. Il est en effet concentré sur le partenariat stratégique plus que sur le résultat de recherche. On peut alors légitimement se demander si l'aspect action n'a pas surpassé l'aspect recherche.

La priorité pour nous était de ne pas arriver avec de grands mots qui pourraient nuire à l'investissement et reproduire les rapports sociaux, en se présentant comme chercheurs. Ma position de stagiaire était alors facilitante car induisait une posture d'apprenant et non de chercheur en surplomb, et, par mon âge, une intégration facile dans le groupe. Le fait d'avoir quelqu'un disponible pour être sur le terrain souvent a facilité les choses, en alimentant le lien entre co-chercheurs. Néanmoins, cela a contribué à invisibiliser le processus de recherche aux yeux des enfants et des jeunes, qui n'avaient même pas connaissance du fait que j'étais stagiaire pour un projet en lien avec la recherche. De même, la coordinatrice du projet n'était présente à aucun temps avec les enfants et les jeunes du LAP. L'aspect recherche, partenariat avec des chercheurs, bien qu'il aurait pu être considéré comme valorisant, n'a alors pas été mis en avant, par soucis de simplicité et pour favoriser la création de l'espace de confiance. Peut-être que cela aurait pu amener plus de cohérence entre les activités, plus de clarté sur le processus en cours et permettre de mieux garder le fil rouge. Il s'agit d'une difficulté et d'un potentiel point de vigilance pour ne pas s'insérer dans le tout éducatif, comme nous le verrons.

Néanmoins, la partie d'analyse que nous allons entamer pourra venir contrebalancer ces réflexions. Il s'agira peut-être d'affirmer en fin de projet aux participants qu'ils ont en fait contribué à un projet de recherche, pour leur permettre de conscientiser leur posture de co-chercheur.

Ainsi, l'équilibre de la RAP est mis à l'épreuve et l'aspect éducatif et l'aspect recherche ne vont pas toujours dans le même sens. Le groupe de professionnel, dans notre recherche a néanmoins réussi à conserver un équilibre dans les intérêts et obligations de chacun pour garder une logique à

notre recherche et faire face à l'enjeu principal qu'est l'implication des autres co-chercheurs, la mise en place de ce projet de recherche avec les enfants et les jeunes, dans le quartier de Maurepas.

B) Permettre aux principaux intéressés de jouer avec le fil rouge de la recherche

L'implication des enfants du GPAS, des jeunes adultes du LAP, est fondamentale au vu de notre choix de question de départ, qui touche à la vie publique et non à la vie professionnelle. Néanmoins, l'élargissement du groupe de co-chercheur n'est pas sans poser de difficultés dans la mise en place de cette RAP, et peut d'ailleurs être considéré comme le premier enjeux de notre expérimentation.

1. Les enfants, les jeunes adultes et les habitants : des co-chercheurs indispensables

Se questionner autour de l'espace public dans le quartier de Maurepas uniquement entre professionnelles n'y habitant pas, correspondrait à un entre deux qui ne correspondrait pas aux objectifs de la RAP. Le champs de la recherche et de l'éducation populaire seraient alors liés, iraient dans le même sens, mais s'éloigneraient du but d'émancipation des classes populaires. Si nous avons souhaité expérimenter une RAP entre professionnelles, cela aurait pu être un choix, mais il aurait pour cela fallut partir sur un questionnement tourné plus sur la pratique en tant que telle. En effet, dans la logique de la RAP, et de l'implication des premiers intéressés, si la recherche questionne des problématiques plus large, un public plus large doit impliqué. En suivant ce raisonnement, notre questionnement touche tous les habitants de Maurepas, car ils sont les mieux placés pour parler de l'usage ou non de l'espace public dans ce quartier. Aucune des professionnelles investies dans le projet n'habite à Maurepas, n'y a grandi, ni d'ailleurs n'a grandi dans un quartier dit populaire. Conformément au cadre théorique de notre RAP (Annexe n°6) et comme nous l'avons vu en deuxième partie, il était donc essentiel d'élargir notre groupe de co-chercheurs.

Il s'agit également de rappeler que, de par notre fonctionnement de projet, même si les co-chercheurs sont sensés être sur un pieds d'égalité, la même chose ne se joue pas pour chacun. Les

chercheurs universitaires, même s'ils sont autant impliqués que possible dans leur recherche, sont amenés à avoir plusieurs terrains, ou habitent ailleurs. Le projet est temporaire et leur présence dans le quartier de Maurepas aussi. Même pour les professionnelles associatives, il ne s'agit pas de leur vie privée, elles peuvent donner un point de vue de l'exercice de leur profession mais non d'habitant. Les intérêts des habitants, des enfants et des jeunes sont alors les plus importants, car ce sont les plus directement touchés par ce que l'on questionne.

Un des enjeux est alors de coller aux volontés et réalités du quartier de Maurepas, de ne pas « catapulter » des choses qui conviennent aux professionnels et les imposer de l'extérieur aux habitants, car il s'agit de leur lieu de vie. Le fonctionnement du projet, son origine, basée sur l'envie des professionnelles et non des habitants, amène à être très vigilants quant à l'implication de ces derniers. Nous avons décidé de garder les publics des associations comme co-chercheurs, tout en impliquant dès que possible les familles ou toute autre personne vivant dans le quartier (en tant qu'enquêtés et non co-chercheurs). Une attention particulière a été portée pour continuellement faire des liens avec les personnes croisées dans le quartier, les questionner, les inclure dans le processus, par la présence des professionnelles.

Le recueil de données, nous l'avons vu, inclus les enfants et les jeunes adultes grâce aux méthodologies de l'éducation populaire, la question qui se pose est alors celle de l'analyse. Au delà des activités, les co-chercheurs ont-ils pu s'approprier le questionnement, suivre le fil rouge que nous essayions de tirer ? Ce fil rouge a été compliqué par les réalités ayant cours à Maurepas et les contraintes de l'action associative.

La mise en place des activités du GRPAS comme du LAP sont soumises aux problématiques sociales du quartier ce qui rend la continuité de l'implication des enfants et des jeunes au processus de RAP complexe.

2. La difficile implication des enfants

Du côté du GRPAS, les enfants et les familles sont en effet dans des réalités qui obligent à la flexibilité. La pédagogue du GRPAS me confie qu'elle a parfois l'impression de pas avancer assez vite sur le projet car elle est confrontée à de nombreuses problématiques, d'enfants qui ne parlent pas français, de familles qui ont d'autres éléments à gérer... Tout cela implique une grande

adaptabilité : « *entre ce qu'il se passe, je sais pas des urgences sur le terrain, une maman qui t'appelle ou t'es obligé de modifier tout ce que tu avais prévu mais bon ce serait pas drôle sinon !* ». Le choix des enfants à amener en activité est un savant calcul entre intérêt des enfants et possibilités de chacun. Par exemple une des enfants a participé à des observations de cours d'école le vendredi midi car, ses parents n'ayant pas de domicile fixe, les sorties en fin de journée sont trop compliquées. Le temps de midi était donc le seul moyen pour elle de pouvoir faire une activité. Pour elle, le projet jeu est un prétexte, elle y est intégrée mais ne suit pas tout le processus. Ces logiques là sont donc à l'oeuvre dans la tête du pédagogue lorsqu'il prévoit les activités et lorsque les enfants s'y inscrivent, en plus de toute la logique de projet.

Certaines difficultés viennent également de l'âge des enfants du GPAS et du cadre des activités. Les enfants ne sont pas le public de prédilection de la RAP, qui a été pensée d'abord pour les adultes. Nous l'avons vu, le RAP s'inscrit dans un mouvement d'éducation populaire qui vise plutôt l'éducation citoyenne, politique, et cela est traditionnellement un domaine réservé aux adultes. Avant 18 ans en France, nous ne sommes en effet pas considérés comme étant prêts à exprimer un avis politique. Lors d'un projet de RAP, il s'agit d'affirmer ses savoirs, les revendiquer, de se construire un avis et de le défendre, potentiellement sur des sujets complexes. Un processus de recherche est un processus compliqué, qu'un enfant ne peut peut-être pas appréhender dans sa totalité. Par exemple, l'idée de problématiser, ou même simplement de lier différentes informations sur un temps aussi long, vient petit à petit dans le parcours scolaire de l'enfant, et dans son développement intellectuel. Une recherche avec eux nécessite alors des ruses pédagogiques, des moyens d'aborder la recherche en la leur rendant accessible. Les recherches avec des professionnelles de la jeunesse ou de l'enfance sont, de fait, plus fréquentes que celles directement avec les enfants. Il en existe tout de même quelques unes. Ces dernières mobilisent plutôt des adolescents, et sur des sujets précis qu'ils souhaitent modifier. Par exemple, dans un projet dont témoigne Pierrine Robin, il s'agit pour un groupe d'adolescents de témoigner des difficultés vécues dans le milieu de la protection de l'enfance, afin d'impacter le fonctionnement de cette dernière. Le but pour eux est d'enquêter autour de leur parcours et de ce qui a pu être un élément bloquant ou facilitant, pour permettre un meilleur accompagnement des enfants actuellement placés (Robin et al, art.cit).

Dans notre projet, les enfants n'ont pas une motivation similaire à cet exemple, avec une envie de contribuer à modifier les choses sur un sujet précis. Leur implication se fait sur la motivation à participer à un projet tout au long de l'année, en liant différentes activités et en prenant

part à un processus qui débouche notamment sur la modification de la rue devant l'école. Cela implique alors également que les activités soient ludiques et adapté : ils sont dans une activité extra-scolaire, l'après midi, et ont souvent envie et besoin de se dépenser. Il s'agit d'un temps de loisir pour les enfants, même si ce dernier n'est pas un loisir de consommation. Comme nous l'avons vu, la convivialité est une composante très importante de la pédagogie des associations et est nécessaire à la mise en place du projet. Proposer des temps agréables pour eux tout en les impliquant réellement dans le processus, au même titre que tous les autres co-chercheurs est donc un réel enjeu. Ils ont pour l'instant bien conscience du projet jeu, de tout ce qu'il se passe autour de la matérialisation de l'oeuvre ludique, mais pas d'être des co-chercheurs en tant que tels.

3. L'absence de continuité pour les jeunes adultes

En outre, la mise en place d'une RAP au sein du LAP revient à faire une expérimentation sur une expérimentation. Le LAP en est à sa quatrième édition mais la première au sein du quartier de Maurepas, et les cartes sont alors rebattues, la mobilisation des jeunes adultes et leur implication est à repenser avec les réalités de ce nouveau quartier.

Les difficultés dans la mise en place du LAP s'imposent aussi au projet de RAP. Par exemple, la coordinatrice du LAP souligne lors de son entretien et de notre réunion sa frustration de n'avoir pu impliquer au sein du LAP des jeunes adultes vivant au coeur même de Maurepas, dans le quartier Gros-Chêne (Annexe n°4 et n°5). Mobiliser des jeunes adultes sur un projet long qui n'est pas rémunéré n'est pas chose aisée. Les jeunes participants habitent dans les alentours de Maurepas mais non au centre du quartier Gros-chêne, où les réalités sont peut-être encore plus éloignées d'un projet comme le LAP. La coordinatrice du LAP fait ainsi état d'un blocage, comme une frontière symbolique entre les mondes, qui empêcherait certains jeunes de se rapprocher du LAP. Une personne par exemple a commencé à s'y intéresser puis s'est rétracté sous la pression de son réseau d'amis qui ne comprenait pas cet intérêt.

En outre, les participants ont des réalités très complexes, avec des problématiques allant du burn out, aux addictions, aux problèmes de logement, sur fond de précarité économique. Ils sont dans une période de la vie où l'insertion sur le marché du travail est une problématique principale et s'investir pleinement dans un tel projet n'est pas forcément compatible avec ces recherches. Un principe fondateur du LAP est de fait celui de la libre participation : les participants viennent quand ils peuvent, quand ils le veulent... Ainsi, nombreux sont les participants qui se sont investis dans

une seule des activités, certains ont fait le rallye son mais pas le débat, d'autres le porteur de parole mais pas le temps avec Guillaumit et inversement.

Par ailleurs, c'est la première fois que l'équipe du LAP n'a pas eu à sélectionner les participants. Ce constat est positif dans un sens puisqu'il évite de recréer le mécanisme de sélection qu'il peut y avoir dans des projets plus traditionnels mais il induit aussi peut-être une moins grande hétérogénéité du groupe et moins d'équilibre dans les dynamiques. En effet, selon l'ancien coordinateur du LAP, la constitution du groupe était réfléchi en amont afin qu'il y ai des membres plus autonomes pour porter le groupe vers son autonomie. Cette année, même si certains étaient très impliqués, la dynamique globale était à alimenter continuellement par l'équipe du LAP qui appelait avant chaque activité les participants pour les relancer et les tenir au courant. Avoir une dynamique dans le groupe était alors déjà un challenge pour le LAP, sans rajouter en plus une dimension réflexive qui n'est peut-être pas évidente ou attractive. En effet, comme la coordinatrice du LAP l'exprime très bien, certains ne comprenaient pas trop l'intérêt d'insérer un débat au sein du LAP, qui est sensé être un projet plutôt artistique. Les participants se sont alors saisi différemment des propositions et leur implication dans le projet n'est pas homogène.

Ainsi, certains participants se sont emparés plus que d'autres de l'aspect théorique, réflexif, proposé. La coordinatrice du LAP déplore d'ailleurs que ces dernières soient les personnes déjà initiées, familiarisées avec cette dynamique d'aller-retour, ayant fait des formations dans l'animation culturelle notamment, et non ceux qui sont le plus éloignés. Pour ces derniers, selon ses mots « *ce serait un défis encore plus énorme* ». Cela ne signifie pas qu'il n'est pas intéressant de proposer à tout le monde cette dynamique mais est révélateur du manque d'évidence que peut avoir notre démarche. Pierrine Robin signifie de la même manière que lors du projet avec les jeunes issus de la protection de l'enfance les groupes étaient ouverts, même à une « participation par intermittence, pour tenir compte des contraintes des adolescents et des jeunes, de l'intensité émotionnelle de l'engagement demandé, mais aussi pour ne pas « créer « un groupe de pairs experts » qui s'éloignerait de leurs pairs » (ibid, p6). On peut considérer que cette implication par intermittence des participants du LAP, même les plus habitués à ces démarches, a dans un sens contribué à éviter une fracture du groupe. C'est du moins un point de vigilance supplémentaire à avoir lors d'une telle expérimentation.

Bien que nous ayons expliqué à l'origine toutes les composantes du projet, peu de participants sont au courant de tout le fonctionnement. Cette difficile continuité du groupe est propre à la fois au fonctionnement du LAP et aux réalités des participants de cette édition. S'en suit une difficulté à maintenir un fil rouge dans le projet, et aucun des participants ne peut raconter son vécu de tout le processus. Un groupe avec un peu plus de continuité dans la présence aurait pu permettre à chacun de comprendre l'articulation entre les activités et de plus s'investir.

Ainsi, il y a une discontinuité qui rend difficile le maintien du fil rouge de la recherche, que ce soit avec les enfants ou avec les jeunes adultes, que l'arrêt obligatoire des activités provoqué par la crise sanitaire du covid19 ne viendra pas améliorer. Cette difficulté est un enjeu majeur pour notre RAP.

C) Un équilibre menacé par la récupération ou l'instrumentalisation

Chacun des co-chercheurs, s'ils sont à la fois apprenants et enseignant au même titre, sont également les garants d'un équilibre afin que ni l'un ou l'autre de ces deux aspects ne prenne pas le dessus. Pour les personnes impulsant une RAP, il est important d'avoir en tête des limites possibles à ce projet, qui en pervertiraient l'objet et anéantiraient sa portée politique pourtant induite par le positionnement de sujet-acteur de l'éducation populaire, comme chacun des co-chercheurs.

1. Récupération des savoirs par les détenteurs du « savoir légitime »

Un premier point de vigilance à observer est le risque de récupération des savoirs co-construits par ce que l'on pourrait appeler les détenteurs des « savoirs légitimes », à savoir, les professionnels de la recherche ou bien les politiques. La RAP ne permettrait alors pas la dimension libératrice de l'éducation populaire.

La valorisation du savoir co-construit est un point de tension dans la mise en place d'une recherche-action. En effet, il s'agit de permettre au savoir d'être reconnu sans pour autant le rendre inaccessible à ceux qui ont participé à sa production.

Imaginons que la reconnaissance des savoirs fonctionne comme la reconnaissance d'État. On peut alors considérer que les Etats n'existent vraiment que pour ceux qui les reconnaissent. Ainsi, si le but est la reconnaissance des savoirs, ne devrait-on pas alors les valoriser dans le cadre et avec les codes et le vocabulaire qui va avec, de ceux qui ont tendance à l'ignorer ? Cela supposerait d'essayer de faire reconnaître, par les chercheurs professionnels, l'importance du savoir produit par ce processus de recherche-action, et cela passerait par l'écriture d'un article plutôt de type scientifique, de recherche. Cependant, un tel article ne serait plus accessible aux personnes ayant co-produit elle-même le savoir à la base, cela ne reviendrait-il pas à le leur confisquer à nouveau, dans un sens à le leur subtiliser ? Le chercheur devenu co-chercheur ne se comporterait pas comme sujet-acteur de l'éducation populaire mais comme une sorte d'infiltré. Il s'agit ainsi de faire attention à ne pas faire rentrer des savoirs issus de l'expérience, qui se vivent aussi par le coeur et le corps dans un cadre trop formel pour eux, de ne pas refroidir des savoirs dits chauds au lieu d'affirmer leur complémentarité.

Un autre parallèle est possible ici avec l'art cette fois : mettre de l'art issu de la rue dans les musées est-il une reconnaissance de sa légitimité ou bien une récupération d'un art, parfois même issu d'une colère inhérente au fonctionnement actuel du milieu artistique ? S'agit-il d'élargir la sphère de la reconnaissance artistique (ou du savoirs) ou bien d'affirmer une reconnaissance absolue de toutes les formes d'art (ou de tous savoirs) ? En d'autres termes, doit-on prendre la forme codifiée pour être entendus ?

C'est également la même question quant aux différences culturelles et qui oppose l'intégration ou la conformation à l'affirmation de soi, doit on prendre la forme codifiée pour être entendus ?

C'est une question à laquelle aucune réponse absolue ne peut être apportée mais qu'il convient d'avoir en tête afin de ne pas reproduire des schémas sociaux. Il est important de penser, pour reprendre les mots de la pédagogue du GRPAS, à faire une « *traduction perpétuelle aux gens qui ne sont pas habitués à utiliser un certain langage, à vulgariser* » (Annexe n°3). Concernant les résultats d'une enquête conscientisante, selon P. Humbert, si une synthèse des résultats est nécessaire, une transmission au public avec un support autre, type audio-visuel, est indispensable pour boucler la boucle de la recherche et de l'action et susciter à nouveau chez eux des discussions (Humbert, op.cit). C'est cet écueil que le l'équipe du projet Partibridges a voulu éviter en

conditionnant d'emblée sa production à un web-documentaire ainsi qu'un récit d'expérience. Nous pourrions les alimenter dans un second temps d'articles plus conventionnels pour permettre les allers-retours et les ponts entre ce qu'on pourrait appeler des mondes différents.

2. La récupération de l'action pour légitimer les actions politiques

Si la RAP a pour but à la base de favoriser la reconnaissance des savoirs dits « profanes », il semble tout de même légitime de se demander de qui la RAP augmente-elle vraiment la légitimité ? Outre le savoir lui-même, l'action qui en découle peut être récupérée et desservir les objectifs initiaux. Les élus politiques peuvent en effet récupérer ce qui a été fait pour augmenter la légitimité de leurs décisions et actions, ou pour détourner l'attention.

Comme énoncé en première partie la RAP vise aussi à adapter les savoirs politiques aux besoins de la population et est en ce sens de plus en plus valorisée par les pouvoirs publics. Il s'agit alors également d'optimiser les politiques mises en places. Dès lors, les logiques d'efficacité basées sur un fondement économique (éviter les dépenses supplémentaires liées à l'inadéquation des politiques) peuvent surpasser les logiques de libération qui primaient théoriquement. En outre, la mise en place de projet impliquant des membres de la population civile pourrait être un moyen pour les politiques de répondre à l'injonction actuelle de prise en compte de la parole citoyenne, sans pour autant changer ses propres actions. Il est vrai que depuis quelques années, la participation des habitants est indispensable à la mise en place de tout projet, notamment lors de l'aménagement de l'espace public (Blondiaux et al, 2009). Subventionner un projet de recherche action qui s'intéresse à une petite échelle comme celle d'une rue peut alors être un moyen de faire une sorte de détournement d'attention. Cela, pour se référer à l'échelle de la participation d'Arnstein, constitue une forme de manipulation, en ce qu'elle donne du pouvoir sur une action accessoire à l'action principale (Arnstein, 1969).

Dans notre cas, la question du positionnement de notre action dans le projet de rénovation urbaine et la problématique sécuritaire autour de la rue que l'on étudie se pose de manière très forte. Lors d'un comité de quartier, la coordinatrice du LAP a appris que le porche situé au bout de la rue que nous souhaitons peindre était au cœur de nombreuses discussions au sein de la direction de quartier. En effet, des parents d'élève de l'école dont le portail se situe à 2 mètres du porche se sont

plaintes de la présence de personnes trainant ou dealant sous ce dernier, de seringues retrouvées sur la voie publique près de l'école ainsi que de scooters qui traversent le porche et la rue sans ralentir, malgré la potentielle présence d'enfants. Cet endroit cristallise donc de nombreuses tensions de cohabitation dans le quartier, entre parents inquiets pour leurs enfants et jeunes souvent contraints d'occuper l'espace public pour diverses raisons. Ce sont ces tensions qui avaient poussé les pédagogues vers ce sujet de recherche, et ce, avant que la question n'arrive à la direction de quartier. Cette dernière, face aux plaintes des habitants, propose soit de fermer le porche avec des grilles ouvrables en journée, soit de mettre des chicanes pour faire ralentir les scooters. En positionnant notre action dans la rue de l'école, nous portons le message que d'autres moyens pourraient être utilisés pour rendre cette rue plus accueillante pour les enfants que la fermeture du porche. C'est du moins ce que les deux professionnelles ont tenté de défendre durant deux de ces réunions. Il s'agit d'être vigilant à ce que notre position ne soit pas un détournement d'attention qui ne répond pas aux attentes des parents mais qui, parce que construit avec des enfants et des jeunes, permet de dire que la volonté des habitants du quartier a été respectée.

De même, le quartier de Maurepas, nous l'avons vu est en pleine transformation sociale, les tours sont rénovées et une nouvelle image cherche à être donnée à ce quartier « politique de la ville ». Pour ce projet de rénovation urbaine, des outils de participation citoyenne sont mobilisés. Ils essaient de recueillir l'avis des habitants sur ce qu'ils souhaitent pour leur quartier. Néanmoins, les discussions que l'on a pu avoir avec tous les habitants nous permettent de penser que l'information a du mal à circuler et que l'accessibilité à ces temps de réunions n'est pas évidente pour tout le monde (horaires, format formel de réunion avec prise de parole en français...). Notre fresque colorée sur le quartier pourrait alors être vue comme un détournement d'attention, une revalorisation du quartier à côté des différentes transformations pour lesquelles les habitants sont moins impliqués et qui ont pourtant un impact plus grand sur leurs vies.

Il s'agirait de se servir juste de l'action mise en place mais de ne jamais regarder les réflexions qui ont entouré cette action. Il n'y aurait alors pas de meilleure compréhension des enjeux mais simplement la valorisation d'une action. Il ne faut pas oublier que la majorité de l'oeuvre ludique est financée par les associations et donc par des subventions, la recherche action n'est qu'un aspect supplémentaire qui ne finance aucun matériel. La pédagogue du GRPAS souligne ce risque là lors de notre entretien, d'autant plus qu'ils ont été beaucoup encouragés par la mairie dans ce projet, qui correspond à ses projets actuels tels que « la rue aux enfants ». Elle affirme cependant que leurs liens avec la mairie de quartier sont des liens de confiance. Elles ont pu donner

leur avis dans des réunions officielles, et la mairie n'a pas l'air d'envisager ni de tout miser sur la fresque et de se désinvestir, ni de s'approprier l'action des associations dans le cadre de la transformation du quartier.

En outre, malgré l'absence de jeunes adultes du quartier dans le groupe du LAP, une attention particulière est portée, comme nous l'avons vu, sur l'importance de la co-habitation et non la volonté de déplacer les jeunes adultes ailleurs.

Ainsi, le risque est de proposer ce type de méthodologies de recherche pour donner l'illusion, ou en pensant impliquer la société civile, mais sans pour autant prendre réellement en compte leurs savoirs. Cette réflexion s'inscrit dans celles autour de l'apologie faite actuellement de la participation citoyenne, qui devient presque une injonction mais qui n'implique pas plus d'écoute des citoyens pour autant (Carrel, 2013). La mise en place d'une RAP en partant d'une demande des professionnels ou des habitants, non systématique, peut permettre d'éviter cette récupération.

3. L'Instrumentalisation de la dimension éducative

A l'inverse, l'aspect éducatif peut effacer la reconnaissance des savoirs propres de chacun des co-chercheurs, on pourrait alors parler d'instrumentalisation de la participation à un processus de RAP. Ce qui serait valorisé serait alors l'« expérience de RAP » et sa dimension éducative pour les participants, et non leurs savoirs. Cela serait comparable à une expérience de stage valorisée par ce qu'elle a pu apporter au stagiaire et non pas par ce qu'elle a pu révéler de lui, ce qu'il a pu amener. Nous l'avons vu, Partibridges est un projet « partenariat stratégique de l'enseignement supérieur » et donc pas un projet de recherche à proprement parler, les productions attendues concernant la recherche action participatives sont un web-documentaire et un récit d'expérience, pour des raisons, d'accessibilité. Elles mettent toute deux en évidence le parcours, le processus de la RAP et non réellement les résultats de la recherche. En valorisant le processus plus que le savoir ne participe-t-on pas un peu à une instrumentalisation de la participation ? En effet, ce qui est mis en lumière est l'expérience et ce qu'elle a pu apporter pour les enfants et non le savoir qui est sorti de la recherche qui les implique. C'est ce qui a pu être reproché au parlement des enfants. De là à penser la RAP comme éduquant à un certain modèle de démocratie, il n'y a alors qu'un pas.

Cette idée n'est pas sans rappeler les dérives liées à l'utilisation du mot conscientisation. Ce mot, comme nous l'avons précédemment énoncé, peut mener à penser que certaines personnes sont à même d'en conscientiser d'autres. En outre, cette expression peut contribuer à perpétuer l'idée que la seule prise de conscience est un préalable à l'action, et qu'il suffirait de comprendre pour pouvoir bouleverser nos manières de faire. Ce raisonnement invisibilise les contraintes systémiques et fait peser la responsabilité de leurs difficultés sur les individus seuls. (Sabin 2013, art.cit). Cette dimension peut être évitée à partir du moment où le chercheur accepte qu'il apprend aussi des autres.

De nombreuses injonctions semblent aujourd'hui s'imposer au « citoyen modèle », qui doit à la fois se connaître très bien et savoir se remettre en question, être mobile, être flexible mais également force de proposition et participer à la vie publique quand cela lui est demandé. Autant d'injonctions qui pèsent particulièrement sur les individus issus de classes populaires, car non conformes aux moules pré-établis, et qui sont une forme supplémentaire de rapport de domination. La notion d'empowerment a alors été un peu galvaudée. Elle peut être considérée comme un moyen plutôt de faire reposer la responsabilité sur les individus et d'imposer l'action permanente plutôt que l'être.

Cela va de pair avec l'idée d'une promesse mensongère qui serait faite lors de l'implication dans un projet de RAP. Il s'agit d'apprendre à devenir chercheur chacun pour soi, mais avec quelles perspectives ? De fait, tous ces mouvements qui se veulent « conscientisants » ou « encapacitants » peuvent être considéré comme néfaste si ils promettent un espace d'autonomie sans réel pouvoir. Proposer à des personnes issues de la société civile de devenir des acteurs-chercheur, et promouvoir la recherche tout au long de la vie comme mode de résolution des problèmes, sans réel impact des projets peut renforcer le sentiment d'impuissance. C'est d'ailleurs une des critiques principales émise par les détracteurs de la conscientisation qui craignent que cette dernière crée des « révoltés sans taches ni partis, des marginaux conscientisés mais impuissants et inassimilables » (Humbert, op.cit).

Dans le cas de notre RAP, nous pouvons considérer que l'objet de recherche choisi, la situation problème identifiée découle de problématiques bien plus profondes inhérentes au quartiers populaires, que nous ne pouvons pas réellement régler. En effet, notre questionnement portait sur les différents usages d'une rue, avec pour problématique principale la cohabitation d'enfants et de réseaux de trafic dans un même espace. Cette problématique du trafic dans le quartier ne sera aucunement impactée par notre projet de RAP. Si ce projet permet une meilleure cohabitation dans la rue à terme, ce sera alors simplement que les jeunes adultes ont changé de lieux pour leurs pratiques. Nous ne pouvons pas exposer notre projet de RAP comme un projet qui règlerai le

problème identifié. Où est alors l'intérêt du processus puisque la situation-problème, une fois décortiquée, ne peut pas être réglée par une action du collectif de co-chercheur en tant que telle ? Il s'agit ici d'une limite puisque le processus de RAP ne permet pas forcément de s'émanciper, de s'affranchir d'une situation, ce qui est pourtant un des fondements de l'éducation populaire.

Cela signifie-t-il pour autant qu'il n'y a aucun impact de notre processus de RAP ? Ce serait là encore un travers de théoricien que de le penser, sans voir les petites victoires et les espaces presque invisibles de réflexivité que le quotidien induit.

II - Un espace propre de réflexivité : de l'aire de jeu à l'agora ?

La RAP est basée sur la recherche d'un espace de réflexivité, sur la prise de recul. Lors de notre expérimentation, nous l'avons vu, notre méthodologie s'est appuyée sur le petit noyau. Ce dernier a travaillé à la préparation des activités de la RAP ainsi que pour commencer à entrer dans l'analyse.

Si la prise de recul sur leur pratique est toujours recherchée par les associations, la RAP semble être un moyen d'aller encore plus loin dans cette dynamique. Le fait de travailler ensemble induit de la réflexivité pour les professionnels et les chercheurs, l'importance du partenariat pour la création de l'espace de réflexivité a été relevé par les deux pédagogues.

Le fait d'accompagner l'analyse par d'autres personnes, extérieures à l'association, que ce soit par la coopération avec une seconde association ou avec l'EHESP, permet, selon la pédagogue du GRPAS, d'augmenter et de garantir sa prise de recul.

Néanmoins, si nous nous en tenions à ce niveau de réflexivité, la question ne serait pas celle de l'utilisation de l'espace public mais de l'accompagnement à cet usage par des professionnels. Les co-chercheurs seraient uniquement les membres des associations et des universités sans inclure les enfants et les jeunes.

Nous l'avons vu, il était difficile d'impliquer les co-chercheurs non professionnels dans notre RAP. La coordinatrice du LAP affirme tout de même que sans le projet de RAP elle aurait eu moins l'intention d'avoir des activités réflexives avec les participants du LAP, alors qu'« *en fait c'est aussi ça qu'on peut leur apporter dans le LAP, d'avoir cette posture là* ». Elle ajoute « *si dans le LAP j'avais du faire seulement le projet matérialisation artistique, entre guillemets, je pense que je n'aurais pas amené les jeunes à aller se questionner vraiment en profondeur* ». Nous pouvons alors penser malgré tout que la réflexion de groupe antérieure à la mise en place des activités a bien créé une dynamique entraînant également les jeunes adultes et les enfants à se poser des questions sur leurs propres représentations.

A partir d'une réflexion autour d'une aire de jeu, du jeu sur une place publique, peut alors se construire un espace cognitif partagé dans lesquels circulent les savoirs, une assemblée de citoyens nous rappelant l'idée d'agora.

A) Le dialogue des savoirs

La principale « action » de notre RAP est la création d'un espace de réflexivité, issu de la collaboration, du travail, du temps passé, de l'attention portée à la fois à l'ambiance, aux thèmes, aux manières de faire... Un espace réflexif où se mélangent des personnes très différentes qui apportent toutes un point de vue essentiel. D'après Freire, le dialogue se place d'ailleurs au centre de toute pédagogie libératrice (Freire, 1970).

1. La reconnaissance des savoirs de chacun

La composition du groupe, entre enfants, jeunes adultes, professionnels associatifs et universitaires, est alors un point structurant qui a guidé les réflexions de notre expérimentation. Nous l'avons vu, notre groupe est composé d'un noyau de professionnelles universitaires et associatives, d'enfants vivant dans le quartier de Maurepas (six d'entre eux ont été vraiment très impliqués dans le projet), et de jeunes adultes du LAP, vivant dans la périphérie du quartier de Maurepas. De part les différences d'âge dans le groupe, nous pensions observer des différences intergénérationnelles. Nous avons finalement plutôt glissé vers une « *rencontre inter-milieux sociaux* », comme le souligne la coordinatrice du LAP lors d'une réunion (Annexe n°5). En effet, les enfants sont issus du quartier et ont fait de nombreuses explorations à l'extérieur de ce dernier, ayant alimentées leurs regards. A l'inverse, les jeunes adultes du LAP ne sont pas issus du cœur du quartier, ils amènent alors leurs visions extérieures et leur expérimentation récente d'immersion dans ce dernier par le LAP. Il en est de même pour les professionnelles des associations qui n'ont pas grandi dans ce quartier mais y travaillent depuis quelques temps et les universitaires qui y sont immergées depuis peu. Les allers-retours entre l'intérieur et l'extérieur du quartier se sont alors révélés être les moteurs de nos réflexions, bien plus que le facteur de l'âge. Cette composition du groupe de co-chercheurs et les méthodologies de notre RAP a induit une situation d'« expert dans son domaine » pour chacun des co-chercheurs et donc à la fois la reconnaissance de leur savoirs et l'augmentation de leur voix, de leur manière. Cela se fait ressentir dans les activités.

La pédagogue du GRPAS parle d'« *une sorte de sentiment d'appartenance* », d'avoir son mot à dire indifféremment du fait d'être un enfant ou non. Les enfants se sont sentis plutôt légitimes pour donner leur avis et poser des questions, par exemple à la mairie de quartier.

Le « rallye son » est un bon exemple de reconnaissance du savoir des enfants. Comme nous l'avons vu précédemment, cette activité mêlait les enfants et les jeunes dans le but de recueillir des sons du quartier, la parole des habitants autour de l'usage du quartier et d'en faire une chanson. Comme le souligne la coordinatrice du LAP, les enfants étaient les seuls à connaître le Gros chêne, car les seuls à y habiter, et ils ont donc été les moteurs pour montrer aux jeunes adultes du LAP les jeux présents sur le quartier. Ils sont devenus en quelques sortes guides du quartier, connaissant à la fois les lieux mais également pouvant parler de leur utilisation quotidienne, de vécus et de ressentis. Ainsi, ils connaissent des choses sur le quartier que personne d'autre dans le groupe ne connaît, ils s'en rendent compte et peuvent le transmettre. La pédagogue du GRPAS affirme alors : « *il y a un truc dans le regard des jeunes et des adultes sur les enfants à valoriser : ça rend fier d'être vu comme quelqu'un d'important dans ce projet* ».

Les jeunes se sentent aussi privilégiés de pouvoir explorer le quartier avec les enfants, et de se frayer par là une place dans un quartier dans lequel ils n'habitent pas vraiment mais sont plongés comme en résidence. Ils ont été également amenés à parler de leur ressentis, de leurs vécus, notamment lors du débat, et se sont alors trouvés dans la posture d'exprimer leurs savoirs propres.

Ce décalage entre perceptions de l'intérieur et de l'extérieur est révélatrice de l'importance de la multiplicité des regards, et des allers-retours entre dedans et dehors pour pouvoir appréhender un sujet et en avoir une vision holistique, ainsi que nous l'avons supposé en première partie (Bazin, 2018b). Cela permet également de mieux comprendre une situation en ayant de plus nombreux angles d'attaque comme pour en « faire le tour ». Tous les points de vues se complètent : extérieurs comme intérieurs, les a priori, les découvertes, le fait d'y grandir, le fait d'y travailler, le fait de le traverser

2. Le re-questionnement de nos propres savoirs

Par ces activités, en affirmant nos savoirs, on peut également les remettre en question, revoir ce que l'on pense savoir, par la confrontation avec les autres. La découverte des réalités des autres permet de réfléchir à la sienne.

La recherche action a un aspect personnel, et induit une remise en question du co-chercheur, de ses principes (Barbier, 2005). Au sein du noyau, nous essayions alors de nous mettre à l'écoute des savoirs des différents professionnels mais aussi des enfants et des jeunes pour nous décaler de nos propres pratiques. La pédagogue du GRPAS affirme, en parlant des habitants de Maurepas, qu'« *ils nous donnent énormément en terme de tradition, culture, niveau émotion, juste humain ...* ». De même, ma posture de stagiaire en immersion sans aucune connaissance du quartier induit un positionnement d'apprentissage, de découverte.

Lors des activités proposées, nous avons essayé de ne pas tomber dans la réponse solution mais de d'amener tout le monde à décortiquer leurs idées. Ainsi, la pédagogue du GRPAS affirme concernant les activités cours d'école : « *Il y avait une vraie comparaison en fait, ils ressortaient et ils disaient « oh eux ils ont ça c'est vachement chouette et puis moi je joue jamais à ça, c'est une bonne idée !* » je pense que ça ouvre des choses et puis il y a aussi des conversations qui émergent de se dire « *L'école Andrée Chédid c'est un peu les mêmes gens que nous, c'est un peu le même quartier à Kennedy il y a plein de population, de nationalités différentes* » ou pour reprendre les paroles des enfants il y a plein noirs alors qu'à Duchesse Anne c'est pas la même chose, et les autres enfants venaient aussi nous le dire « *ah ouais vous venez du quartier de Maurepas, c'est chaud* », ou alors, « *moi j'y étais et non je trouve pas ça si chaud que ça* ». Enfin je trouve qu'il y a un tas de discussion et de réflexions qu'on soupçonnerait pas peut-être de premier abord que les enfants puissent avoir ». Si les co-chercheurs, qu'ils soient issus du terrain ou de la recherche, restent dans leur mode de pensée, livrent leurs réflexions sans qu'elles évoluent aucunement au cours du projet, l'émancipation du groupe est très questionnable. C'est bien l'échange qui est émancipateur et non uniquement le fait de donner son avis. Il s'agit d'être écouté mais aussi d'écouter, de se décaler et de se laisser affecter.

De même, le temps de porteur de parole devant l'école a suscité des discussions pendant le temps de debriefing qui a suivi, des réactions à ce qui a pu être dit et entendu. Par exemple, la parole de deux jeunes assis sur un banc lors du « porteur de parole » devant l'école, étonne les

participantes du LAP qui la recueillent : ils sont pour la fermeture du porche car ils en ont marre d'être vus comme une menace par les parents. Ce positionnement des jeunes les questionne, elles ne s'attendaient pas à celui-ci. De même, cette rencontre met en lumière leurs a-prioris puisque lorsqu'un jeune s'approche du groupe en demandant « si ils en ont », les participantes du LAP avouent qu'elles s'attendaient à voir leurs interlocuteurs sortir de leurs poches un produit illicite... et pas du gel hydroalcoolique ! Le temps de discussion proposé après le « porteur de parole » leur permet d'exprimer cela et donc de prendre du recul sur leurs réactions et de nourrir leur réflexion. La coordinatrice du LAP estime que le debriefing du porteur de parole induisait un positionnement d'« *acteurs agissants et réfléchissants, tous les uns les autres* ».

L'écriture de la chanson est également un exemple de ce travail de réflexivité, comme nous l'avons vu, la coordinatrice du LAP a pu s'appuyer sur le travail en amont des enfants et de notre noyau. Si les chansons sont issues d'un travail de synthèse des éléments disponibles réalisé par la coordinatrice, le regroupement de ces derniers en thèmes etc. a été fait collectivement par les participants du LAP dans le but d'écrire des paroles. Les chansons qui en découlent sont donc l'expression d'une certaine réflexivité, d'un certain travail d'analyse. Ces chansons sont des formes de résultats de recherches, puisqu'il s'agit de productions issues de l'analyse de tous les matériaux précédents (paroles en Annexe n°8). Il s'agit alors de donner une image de la réalité issue du croisement des savoirs de chacun. Cette réalité est retransmise d'une manière différente de l'écrit traditionnel en recherche. Nous espérons néanmoins aller plus loin dans cette production de résultats en proposant éventuellement de la co-écriture, ou des interviews filmées sur le contenu du projet.

La RAP a alors permis de donner des temps pour réfléchir à des sujets auxquels les personnes impliquées ne sont habituellement jamais associés, jamais consultés, ou qu'ils n'ont ni le temps, ni l'espace d'y penser et d'en discuter. Elle a donné le temps, l'espace de confort, et également les outils pour permettre à un groupe hétérogène de personnes de murir une réflexion sur un sujet, individuellement et collectivement. On peut donc estimer que c'est un espace de réflexivité. Hugues Bazin parle de tiers espace pour parler de ces espaces de réflexivité, ces espaces de travail où chacun essaie d'analyser sa position « car il amène à une forme d'hybridation qui, plus que l'addition de la recherche et de l'action, est la création d'une troisième composante originale ». (Bazin 2018b, art.cit, p160), il s'agit également d'apporter son point de vue à une réflexion commune.

Ainsi, il s'agit de construire à plusieurs un lieu de compréhension commune, un lieu intellectuel commun à partir de ce que tout le monde peut apporter. Cet espace facilite l'expression, la réflexion et peut-être ainsi la prise de décision des participants au sein du groupe. Cela peut alors permettre une émancipation de chacun des membres par rapport à ses propres points de vues mais aussi une émancipation du groupe par l'action. Nous pouvons alors penser la RAP comme faisant partie des analyseurs, dans le sens utilisé par René Lourau et repris par Laval (art.cit 2016), qu'il décrit comme « des phénomènes sociaux (groupes, catégories, événements, structures matérielles, etc.) qui produisent par leurs actions même (et non par l'application d'une science quelconque) une analyse de la situation. » (Lourau, 1974, p. 13-14 cité dans Laval, art.cit)

3. Du pouvoir d'agir au sein de notre petit groupe

Ce qui est essentiel est alors la rencontre de ces différents savoirs, qui est permise par les activités communes, comme le précise la coordinatrice du LAP : « *On fait des choses ensembles et peu importe d'où on vient, on a un objectif commun et on agit ensemble. C'est ça qui permet la rencontre.* »

En outre, trouver sa place dans le collectif, se sentir écouté et indispensable, peut donner une confiance nécessaire à faire aussi des actions hors du collectif. Les enfants n'ont pas hésité à interviewer les membres de la direction de quartier sur la fermeture de l'espace porche en mettant en avant leurs savoirs d'usages et leurs avis sur la question. Selon la pédagogue du GPAS, ils pourraient interroger n'importe qui, ils n'ont pas peur car ils se sentent légitimes à poser ces questions.

Dans ce petit espace du groupe de co-chercheur, la parole et les choix de chacun sont écoutés. Bien que la matérialisation d'une œuvre dans la rue ne soit pas une solution aux problèmes de cohabitation qui sont issus de problématiques globales, les personnes investies dans le projet ont du pouvoir d'agir concernant cette œuvre : c'est l'expression de leurs envies qui a induit l'idée d'un parcours, leurs dessins et histoires vont inspirer ceux de l'artiste, et ce sont eux qui vont faire les choix finaux de couleurs, d'éléments à garder etc. Ainsi, ils auront eu du pouvoir d'agir, dans le petit cadre défini, certes à un tout petit niveau, celui d'une rue, mais la proposition de s'investir dans cette dernière n'aura pas été mensongère : ils se sont engagés pour réfléchir et co-construire un

projet d'œuvre et une réflexion. Ils étaient présents, leurs dires et leurs choix sont pris en compte dans les deux. Bien que n'étant pas une solution miracle issue d'un processus de recherche et de prise de conscience de tour, la matérialisation de l'œuvre n'est restée pas moins une action, susceptible de modifier le vécu, ce qui pourra être observé dans le temps.

L'enjeu et l'intérêt de notre projet de RAP est ainsi la création d'une petite bulle de réflexivité, grâce au dialogue des savoirs, à la prise de conscience et la remise en question de nos propres savoirs. Il s'agit pour nous de stimuler, favoriser, travailler autour de cet espace. Cette réflexivité permet d'alimenter nos propres savoirs, de les contextualiser et par là même de les valoriser. C'est par cette dernière que l'on peut tirer des enseignements de nos expériences et donc en témoigner, les revendiquer. Cela permet de donner plus de pouvoir d'agir dans un cadre précis mais également peut-être plus de confiance pour élargir ce cadre. Ce petit espace auto-construit nous a alors permis à la fois d'avoir du pouvoir d'agir en son sein, mais également d'explorer ensemble ce vaste domaine que l'on appelle imagination.

B) De la poésie à la politique : le pouvoir de l'imagination

L'espace de réflexivité ainsi construit est un espace d'élargissement de la pensée, par la confrontation à celles des autres et la remise en cause de la sienne mais également par la stimulation de l'imaginaire : « *Quand les jeunes et les enfants sont là ensemble il y a un vrai truc qui se crée, une habitude, un truc d'imaginaire, de rêverie qui fait du bien aussi, de voir des adultes réfléchir sur la thématique du jeu et de l'occupation de l'espace public* » (propos de la pédagogue du GRPAS).

1. L'émergence de l'imaginaire dans notre questionnement

Comme nous l'avons vu, le décalage passe par le groupe et le projet mais peut passer par l'imaginaire, la pensée : sortir de la situation factuelle pour penser un autre possible, car comme Steiner, autre pédagogue de l'éducation nouvelle, l'affirmait, tout est accessible par l'expérience de

pensée. Il s'agit alors d'avoir un espace de pensée dédié, chacun pour soi dans notre cerveau, à ces questions que l'on ne s'était pas posées ou que l'on a envie d'approfondir. C'est se donner l'opportunité de penser à ce que pourrait être, ce qu'a pu être, ce que sera peut-être une situation.

Comme nous l'avons vu en deuxième partie, nos activités étaient très liées à la créativité, par le dessin, l'écriture de chansons et autre, mais également à l'imaginaire, avec l'idée impulsée par la coordinatrice du LAP qu'il existe des « embrayeurs d'imaginaires », pouvant stimuler ce dernier.

Cet axe est alors devenu un axe essentiel de notre réflexion, et me semble être une composante de l'espace que nous avons créé par notre expérimentation.

En effet, au-delà de la question du jeu, notre axe de questionnement s'est tourné beaucoup plus sur l'image du quartier. Le quartier est en effet un lieu de mythes, à travers les stéréotypes qui lui collent à la peau et crée son image extérieure mais également les histoires et l'ambiance alimentée par les habitants du quartier qui sont son image intérieure (qui peut avoir des aspects négatifs comme positifs). S'ajoutent à cela les mythes liés aux origines diverses des habitants du quartier. Ainsi, un enfant affirme qu'à Mayotte, on joue sur la plage et on nage avec les dauphins, mais admet pourtant n'avoir jamais vu de dauphin lorsque son camarade le lui demande. Un mythe existe alors autour de cet ailleurs dont certains viennent sans l'avoir jamais vu et qu'ils ne vivent qu'à travers les récits de leurs familles. Émerge alors toute une réflexion sur l'ailleurs et l'ici, et sur le fait que notre ici soit l'ailleurs des autres ... qui est très liée à l'imaginaire.

Ce glissement s'est en effet opéré par la réflexivité qu'ont induit les allers-retours entre l'intérieur et l'extérieur du quartier et la composition du groupe, comme nous l'avons vu. De même que la question des générations a été remplacée par celle des milieux sociaux, la question du jeu a laissé sa place à celle de l'histoire, du mythe.

2. Rien n'apparaît sans imaginaire

Il s'agit alors de sortir de la situation factuelle pour penser un autre possible. Nous pouvons considérer qu'une composante importante de l'expérience de RAP est celle des pensées que nous avons formulées en nous concentrant sur cette rue, chacun tentant d'imaginer à la fois des explications, des solutions...En quelque sorte, s'entraîner, dans un petit espace, à élargir son imaginaire, comme nous l'avons fait dans la rue constatant ce qui y est mais également imaginant

ce qui avait pu y être : un dragon enleveur d'enfants, deux sorcières à la place des arbres... Et ce qui pourrait y être : une peinture sur laquelle on aurait envie de jouer, une rue accueillante...

Castoriadis, dans sa théorie des institutions pensait l'imaginaire comme un ruisseau ruisselant sous toute institution, ou toute réalité : A la base de toute idée, et donc de toute réalité, il y a un imaginaire. Il estime qu'une caractéristique des Hommes et de pouvoir se donner ce qui n'existe pas, par le biais de l'imaginaire, qui est propre à chacun et que chacun, au même titre que les savoirs, porte en lui. Il existe alors un imaginaire social qui s'impose à chaque individu comme étant l'imaginaire du groupe et peut-être construit. Lorsque les imaginaires de tous s'agrègent, en découle la possibilité de créer encore de nouvelles réalités (Castoriadis, 1997).

L'imaginaire est, par définition déréel, mais peut influencer le réel de différentes manières. Si des barrières peuvent en effet être érigées par l'imaginaire (ce sont ces choses qui nous semblent immuables), ce dernier peut également les faire tomber. Selon Enriquez, l'imaginaire peut être alors être « leurant » ou « moteur » (Enriquez, 1992). L'imaginaire leurant dans une organisation serait alors celui qui fait considérer des choses comme immuables, ce qui peut être réconfortant pour expliquer les positions dans lesquelles nous sommes, tandis que l'imaginaire moteur jouerait plutôt sur le futur, en créant des utopies, ou des idéaux vers lesquels tendre. L'imaginaire leurant a tendance à prendre le dessus car il est celui qui permet d'affirmer son identité (d'où nous venons, pourquoi nous sommes comme cela ...). Ces deux aspects de l'imaginaire se mélangent au sein des imaginaires de chacun.

L'imagination est alors à l'origine des pires idées comme des meilleures, et les blocages, les sentiments d'impuissances sont peut-être due à un imaginaire collectif très construit à présent qui ne nous laisse pas de place pour imaginer envisager les choses différemment.

Comme les réalités, l'histoire, les savoirs, l'imaginaire a été uniformisé, avec la création de rêves à atteindre particulier. Si nous demandions par exemple ce qu'est la vie parfaite, au même titre que nous avons envisagé la rue idéale, il y aurait autant de réponses que de personnes, mais il est fort probable que l'on retrouve dans les réponses de grands axes induits par l'imaginaire collectif en vigueur.

3. Penser un autre possible, élargir nos imaginaires

Certains imaginaires sont tellement puissants qu'ils régissent d'ailleurs tout notre rapport au monde, ce sont ce que les anthropologues appellent des ontologies. Il s'agit de représentations du monde que chaque culture se construit, c'est le rapport d'une culture au monde, le sens qu'elle donne à ce dernier, que chacun porte en lui de manière implicite. Par exemple, une ontologie essentielle du monde occidental, est la séparation entre nature et culture (Descola, cité dans Lerosier, 2015). Là encore, il n'est alors pas question de devoir se positionner parmi les ontologies connues, sur une d'entre elle qui serait meilleure ou sur une à blâmer, il s'agit de rechercher la pluralité et favoriser l'information, pour pouvoir repérer dans nos représentations sociales, celles qui appartiennent à tel ou tel imaginaire, y puiser en fonction de nos appétences du moment et peut-être opérer des hybridations.

En outre, l'appropriation des mots peut passer par l'imaginaire, il s'agit de construire une histoire autour de concepts qui peuvent parfois sonner creux à notre oreille, leur donner du sens et donc se l'approprier. La créativité, l'artistique, la poésie permet d'imaginer et faire vivre les concepts.

C'est par l'imaginaire moteur que se créent les utopies mais également les pratiques sociales novatrices. Selon Henri Desroche, toute innovation est alors entre la mémoire et l'imagination (op.cit). L'imaginaire est alors au coeur de ce qu'on peut appeler transformation sociale, dans lequel s'inscrit l'éducation populaire (Verrier, 2006 ou 2017 p25/26). Les ressources inutilisées sont humaines plutôt que matérielles, mais elles sont brimées par un manque d'imaginaire (Dewey, 2006). Un peu comme le concept d'éducation à l'espoir de Bloch, on peut penser que stimuler l'imaginaire est une forme d'éducation à penser les choses différemment (Levitas, 1990). L'imagination, que l'on cantonnerait souvent dans le domaine artistique, poétique, revêt alors une dimension politique, en s'inventant l'histoire du vivre ensemble.

C) De la « transformation sociale » à « changer la vie »

1. Des transformations parfois invisibles

Les bases idéologiques de l'éducation populaire et de la RAP renferment une dimension de transformation sociale. Comme le souligne Guillaume Sabin, « parler de pédagogie n'a rien de simple parce que s'y projettent des espoirs ou des attentes démesurées, parce que souvent les adultes souhaitent voir dans les enfants ou les adolescents des possibilités de transformations sociales qu'ils n'ont eux même pas su produire... On en attend des effets héroïques quand il y a bien souvent que des pratiques très prosaïques » (op.cit, p28). Parler de pédagogie et de revendication des savoirs, et du pouvoir, induit les mêmes attentes. Pourtant, ce qui ressort du projet relève plus de petites action, de la création d'un petit espace plutôt que d'une transformation sociale. Il s'agit de mini transformations, micro-transformations, par la prise en compte de la parole, des usages, des expertise des pédagogues de rue et de re-questionnement des postures dans un espace restreint.

Ainsi, ce sont de petites actions, invisibles à ceux qui ne sont pas dans le processus. Il faut accepter l'aspect terre à terre de l'acte pédagogique. Le bonheur du pédagogue peut naître de cette condition assumée (Korszczak cité dans Sabin, op.cit). Ces actions ne sont pour autant pas inutiles, et peuvent être résumés par l'expression de « modifications imperceptibles quoi qu'en fermentation quotidienne » (Sabin, p28). Par exemple, lors d'une activité avec les enfants « *ce n'est peut être pas l'observation participante qui va direct faire tilt mais il y a tout un intérêt des enfants sur le fait que ce soit l'école des grands, l'université, la bibliothèque, le restaurant, il y a une vraie curiosité de qu'est ce qui sera possible quand on sera plus grand...* » (propos de la pédagogue du GRPAS, Annexe n°3).

La pédagogue du GRPAS insiste alors sur la nécessité de « *soulever de l'invisibilité de certaines pratiques qui pourtant sont bien là et font pour moi partie de la recherche action en entier* ».

Selon coordinatrice de Partibridges, ce qui importe dans le projet n'est pas le résultat mais bien l'impulsion d'une réflexivité.

2. Recréer des possibilités de dialogues

La segmentation et le cloisonnement des domaines ont mené à la dépolitisation, certains secteurs n'étant plus légitimes à se mêler de choses désignées comme hors de leurs champs de compétence. Le fait de vouloir décloisonner est alors en soi une action politique et le partenariat opérant au sein du projet Partibridges est en lui même un pas dans la transformation sociale, dans l'action politique.

Il s'agit en effet de reconnecter des milieux différents, de recréer des possibilités de dialogue. Le fait d'essayer de ré-équilibrer les choses, en étant une pratique différente des pratiques dominantes et cherchant à communiquer sur cela, est déjà une transformation.

Cette question de changer les pratiques dominantes se retrouve dans le LAP et dans le GRPAS. La dynamique essentielle est l'échange, la reconnexion. Le positionnement de sujet-acteur de l'éducation populaire que nous avons identifié pour le chercheur universitaire montre bien cette idée, il n'est plus un observateur, il agit avec les autres. Les relations sont simplifiées, tout le monde apprend des autres et des pensées nouvelles issues de cette collaboration peuvent apparaître, non pas imposées par certains.

3. Impulser l'auto-détermination

En ce sens, il s'agit de poser son propre cadre et cet espace peut alors être considéré comme « instituant », c'est à dire un groupe qui se crée « ses propres référentiels amenant à penser la réalité autrement et par conséquent à agir sur elle pour structurer et reconfigurer nos manières de faire collectif, de faire territoire, de partager et de gérer des ressources du commun, de développer une analyse critique des rapports sociaux et de concevoir autrement un développement, etc. » (Bazin 2018b p7-8). Une transformation est donc induite par l'auto-proclamation, la création de son propre petit espace, de proclamer son savoir et l'importance de l'échanger, sans attendre que quiconque d'extérieur le légitimise. L'idée est que par ce processus, les personnes puissent plus tard trouver les moyens d'ouvrir des espaces similaires de réflexivité. Le but est évidemment de permettre que les participants puissent s'emparer des outils de la recherche plus tard eux même, en s'auto-saisissant sur une question qui les préoccupe. Cela, nous ne pouvons pas le mesurer et encore moins

pour les enfants et les jeunes qui ont un positionnement un peu différent. Néanmoins, l'important est d'embrayer une dynamique. Celle-ci devrait favoriser l'auto-saisine en dehors des formes institutionnelles d'appels à projets afin que tout citoyen, professionnels ou non, puissent s'emparer des outils de la recherche à propos d'un sujet qu'ils définissent, d'un besoin (ibid). La dimension de projet, sur un temps donné, n'est alors qu'une première étape, il serait préférable, théoriquement, d'être présents pour permettre à chacun de créer un espace si besoin.

4. Une petite participation à un grand laboratoire

Enfin, nous pouvons rappeler la dimension d'échange de pratique européenne du projet Partibridges : ce que nous expérimentons et ce que nous observons, surtout en terme de difficultés, de méthodologies, de conseils, vont être partagés avec d'autres universités et associations européenne. En outre, cela donne de la visibilité au projet et augmente le nombre de témoignages d'expérimentations de RAP dont on peut s'inspirer avant d'en expérimenter une, et par la même rend cette méthodologie plus courante. Nous pouvons nous référer ici à la fenêtre d'Overton, qui symbolise ce qu'il est correct d'exprimer ou non dans une société donnée (Beck, 2010). Cette dernière est souvent utilisée lorsque des propos choquants répétés permettent à d'autres idées, pourtant radicales, de paraître modérées. Toutefois, nous pouvons l'imaginer à l'inverse et penser que l'augmentation du nombre d'expérimentation de RAP et de la communication qui l'entoure permet de faire entrer les questions du rapprochement de la science et du peuple, et de la revendication des savoirs de tous, dans le débat publique. Une méthodologie marginale dans les années précédentes peut alors peu à peu devenir commune. La RAP est d'ailleurs déjà de plus en plus utilisée actuellement, nous l'avons vu. Communiquer sur notre démarche peut donc permettre de contribuer à une dynamique plus globale.

Une finalité est ainsi de produire une connaissance qui peut être ré-injectée, que ce soit au niveau de la méthodologie ou bien du sujet. Les productions de Partibridges, le web-documentaire et le récit d'expérience, viennent donc s'ajouter aux résultats de la recherche (tels que les chansons), et sont un moyen de contribuer aux réflexions autour de la RAP.

Si la RAP s'effectue « dans un laboratoire "à ciel ouvert", aux dimensions de la vie » (Ardoino, art.cit, p2) , nous pouvons peut-être dire que nous avons fait un laboratoire, à ciel ouvert oui, mais dans des petites dimensions déjà. Il s'agit d'un mini laboratoire, en petit groupe, avec beaucoup

d'accompagnement, mais cela est une contribution au grand laboratoire dans lequel tout le monde peut s'impliquer, par les recherches diverses.

Ainsi, l'envie de regarder s'il y a une prise de recul augmentée par la PAR ou pas, de voir s'il y a des résultats concrets, palpables, dans une logique d'évaluation est grande mais il s'agit peut-être d'accepter l'incertitude dans les résultats, leur invisibilité. La seule chose que nous pouvons faire est sentir ou non une dynamique autour des sujets explorés, ce que nous avons ressenti dans notre groupe de co-chercheur. Nous avons également amorcé un mouvement vers une sphère plus large de personnes par les activités dans l'espace public, ce qui peut élargir le public qui se pose les questions de comment aménager l'espace public et son appropriation. Notre expérimentation de RAP s'inscrit alors dans la vision de la démocratie de Dewey selon laquelle : « La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier » (Dewey, 2006, p255).

L'aire de jeux qui nous a servi de prétexte et l'espace mental que l'on a créé autour s'apparente alors à une petite bulle de réflexivité. La transformation sociale, grands mots utilisés par les chercheurs, les intellectuels, notamment Karl Marx, peuvent alors être remplacés par l'expression d'Arthur Rimbaud, poète qui écrivait à un très jeune âge, « changer la vie ». Changer la vie au jour le jour, jours après jours, peut-être d'une seule personne en un seul instant, avec tout ce que cela comporte comme incertitudes. Il s'agirait alors de mettre de côté les idées traditionnelles d'agora pour favoriser l'aire de jeux.

Conclusion générale

Lippmann, dans la citation introductive de ce mémoire, remettait en doute le pouvoir du peuple dans les démocraties du début du 20^{ème} siècle, en utilisant des notions que nous avons traversées tout au long de ce mémoire.

1. Etre en recherche, être dans l'éducation populaire

Selon Lippmann, la frontière entre les « aveugles » et les « sachants » est mouvante. Il considère que les experts peuvent eux même être aveugles (op.cit). Ainsi, ce qui fait le savoir est à la fois d'avoir conscience de ce que l'on sait, et de pouvoir le ré-interroger. La question n'est peut-être alors pas de savoir mais d'avoir conscience de nos savoirs et de les revendiquer. C'est autour de cette reconnaissance des savoirs que la RAP s'insère, et, en ce sens, rejoint les idéologies politiques qui ont fondées l'éducation populaire, visant à l'émancipation du peuple, des populations les plus pauvres. Le but commun poursuivi se situe à l'intersection des deux : favoriser la réflexivité, et l'affirmation des savoirs populaires, ou « profanes ».

Dès lors, nous pouvons utiliser les deux termes, recherche, comme éducation populaire, pour signifier la même chose. Entrer dans une recherche, c'est entrer « dans un processus de formation et de transformation de soi et de son environnement » (Laval, 2016, p7). En se plaçant dans une recherche ou en recherche, on induit le même positionnement que celui de sujet-acteur de l'éducation populaire. Plutôt que de faire une recherche, nous sommes dans une recherche, et de même nous ne faisons pas de l'éducation populaire mais nous sommes dans l'éducation populaire. Cette dynamique de s'inclure dans le processus est un point clé de tout notre raisonnement, un des points de croisement de l'éducation populaire et de la RAP.

Dans la continuité de cette idée, le chercheur universitaire est bien une personne-ressource au sein de l'éducation populaire, mais au même titre que tous en éducation populaire. Il apprend aux autres en apprenant par les autres : des méthodologies utilisées par les professionnelles des associations par exemple, mais aussi des réalités du quartier de Maurepas par les enfants et les habitants... Nous pouvons penser que si les universités populaires n'ont pas eu le succès attendu, c'est en partie car

elles ont voulu s'ouvrir aux classes populaires, sans accepter de remettre profondément en cause le statut des professeurs et donc, des sachants. La recherche action participative va plus loin sur ce point, mais avec le risque d'occulter le processus de recherche.

Cette posture là est un point clé puisqu'il s'agit de permettre le dialogue et l'échange, le mouvement des savoirs. Il pourrait devenir totalement normal pour des enfants ou des jeunes adultes non universitaires de côtoyer des chercheurs, d'échanger avec eux sur leurs pratiques, de s'investir dans un projet de recherche... Une expérimentation comme celle de Partibridges est un premier élan, qui permet d'amener les questionnements de recherche sans vraiment la figure du chercheur et sans la méthodologie de recherche revendiquée.

La RAP serait alors un moyen de reconnexion du chercheur et du monde de l'éducation populaire, qui, par ailleurs, a conservé une dimension réflexive inhérente à leur pratique et produit du savoir transmissibles par d'autres moyens.

Elle n'est alors pas forcément la seule et unique méthodologie. Il s'agit de permettre la rencontre et l'échange et non pas de remplacer les méthodologies de recherche plus traditionnelles. Elle peut venir en complément de l'existant. Voilà pourquoi certains l'inscrivent dans un tiers-secteurs de la recherche. Ce terme regroupe toutes les projets de recherches réalisées par des acteurs n'étant pas considérés officiellement comme chercheurs. Ces derniers n'ont pas les diplômes universitaires correspondant au statut mais ont une activité de recherche liée à leur pratique (Bazin, 2018b). Les petites enquêtes faites par chacun sur leur propre milieu peuvent être appelées des « enquêtes sociales ».

2. L'expérimentation : point de croisement des méthodologies

Dès la première phrase de la citation de Lippmann, l'expérience est placée au centre de la prise de conscience du peuple de son absence de pouvoir. C'est donc bien l'expérience (en tant que réflexion sur l'action) qui permet d'appréhender les réalités, de forger des savoirs.

L'expérimentation est une composante essentielle de l'éducation populaire comme elle l'est en recherche. En effet, malgré la présence de protocoles parfois rigides, il s'agit en recherche de faire des suppositions d'interroger, de se tromper, de se laisser surprendre. Notre deuxième hypothèse, qui plaçait l'éducation populaire comme méthodologie de la RAP, invisibilisait alors

cette composante d'hybridation. La méthodologie est un point de croisement, et non le propre de l'une ou de l'autre.

Nous avons ainsi réalisé une expérimentation de RAP avec des enfants et des jeunes qui peut être résumée par le schéma ci-dessous.

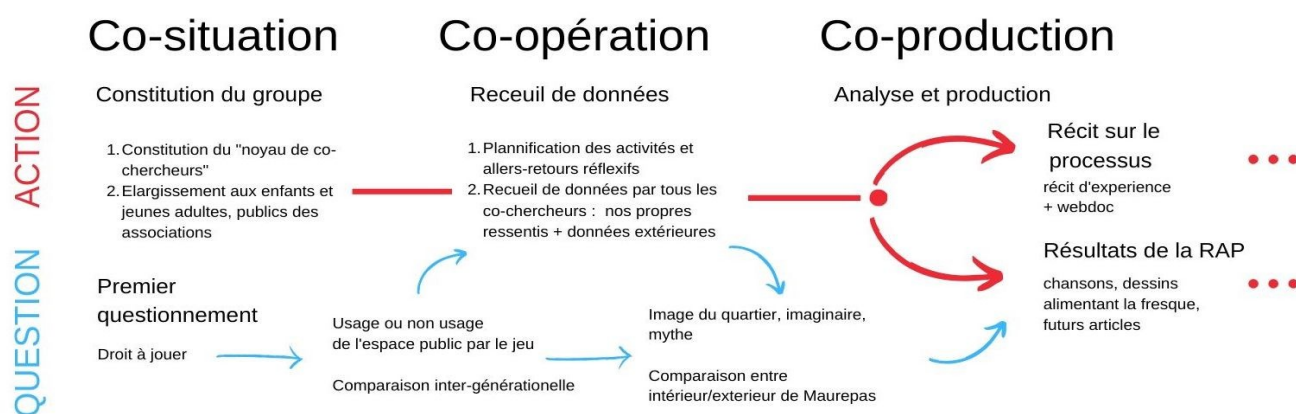


Schéma récapitulatif de notre processus de RAP au niveau français

La RAP, dans ce contexte, s'inscrit dans le vaste et protéiforme domaine qu'est l'éducation populaire, sans pour autant y être totalement confondu. Nous pouvons considérer qu'elle en fait partie en élargissant la notion d'éducation populaire. En effet, le RAP est axée sur la production de savoir nouveau, bien plus que ne l'est initialement l'éducation populaire. Cette dimension n'est pas évidente dans notre expérimentation car nous avons à peine commencé l'analyse. Nous pouvons identifier deux types de productions à notre RAP, les productions relatives au sujet de recherche qui sont pour l'instant sous forme de chansons, et les production relatives au processus de recherche, à savoir le web documentaire et le récit d'expérience. La majorité du savoir produit pour le moment est tout de même de l'ordre méthodologique. Chacun a appris, chacun a produit, chacun a partagé : le savoir est bien là en suspend mais il faut maintenant voir comment le capturer pour aller un plus loin dans les résultats de la RAP.

Toute la difficulté de notre expérimentation est de trouver l'équilibre entre l'envie de faire une recherche, l'envie simplement de créer un espace de réflexivité commun, l'envie d'impliquer au maximum les enfants, les jeunes du LAP et même les habitants, en les incluant réellement, donc leur proposant des ateliers adaptés, sans pour autant reproduire des rapports de domination (venant du groupe ou de l'extérieur). J'ai alors le sentiment de beaucoup d'enthousiasme dans ce projet tout en marchant constamment sur des œufs pour concilier envies et points de vigilances.

Le fonctionnement à deux vitesses constitue la méthodologie que nous avons adoptée pour essayer de prendre en compte toutes ces dimensions. Il enlève la spontanéité dans la formation d'un projet de RAP, fondée idéalement sur une envie commune de changement. Peut-être serait-ce plus juste de se mettre à la disposition d'un plus petit groupe qui viendrait solliciter le chercheur en partant de leurs envies. En faisant cela, nous perdriions cependant certains points positifs comme un groupe constitué de personnes aux parcours très variés. Il n'y a pas alors de solution absolue mais des choix méthodologique, comme dans tout projet.

3. Quel contre-pouvoir ?

En outre, Lippmann utilise le mot fiction, ce qui rappelle notre notion d'imaginaire et l'idée que des mythes structurent les sociétés. Le mythe principal à son sens est celui de la souveraineté du peuple en démocratie.

La question qui se pose est alors celle de la possibilité du peuple à gouverner, et donc du contre-pouvoir. Nous avons vu qu'un projet de RAP en éducation populaire correspondait à une re-politisation de deux domaines pour chercher à rendre de la puissance d'action aux classes populaires, il s'agit donc, dans un sens, de former ce que certains appellent un contre-pouvoir.

Notre projet, comme de nombreux projets actuellement, est ambivalent. Il oscille entre un positionnement dans le sens des politiques en place et volonté de s'inscrire à l'encontre de ce dernier. En effet, c'est un projet européen, dans un temps donné, qui ne remet pas en cause tout un système mais entre dans les cases permises par ce dernier, nous pouvons alors même nous demander si, à l'instar des associations de charités, il ne dessert pas la cause prônée. Pour autant, l'accent est mis sur les pratiques alternatives. L'idée est alors de s'auto-missionner, de ne pas attendre une demande de la part des autorités publiques, mais le risque est de rester en marge. Cela induirait un éloignement du but recherché puisqu'il s'agit « de s'inscrire au centre d'une analyse des structures elles-mêmes » (Bazin 2018c, p8). Les questions de positionnements sont très délicates lorsque l'on aborde des sujets de pouvoir du peuple : vaut-il mieux être contre, au risque de ne rien construire, être hors, mais ne pas impacter, ou être dedans, quitte à renforcer des inégalités ?

Avec cette limite, nous revenons à la question abordée dans ce mémoire de la transformation sociale. La citation des propos de Bismarck vis à vis de Napoléon met en exergue la tension entre le près et le loin, l'aspect microscopique et macroscopique. La grande image, les discours théoriques,

et le ressenti, que seul le peuple peut réellement appréhender, à petit niveau. On retrouve alors l'idée que la théorie peut être confrontée à la pratique et démentie, et donc à l'inverse, que des petits changements dans la pratique valent parfois mieux que de grands changements théoriques.

4. Le poids des mots dans nos questionnements

Le sens et le poids des mots est un élément qui tient une place très importante dans mon mémoire, et dans mon travail de cette année. La plupart des mots utilisés sont polysémiques, emprunts parfois d'idéologie et ont été modifiés par leurs utilisations au cours du temps. Il m'a été très difficile de parler de cette expérience de RAP, qui questionne justement la créations de concepts si complexes qu'ils dépossèdent une partie de la population de leur utilisation, sans avoir l'impression d'utiliser la même novlangue critiquée en introduction à ce mémoire. Nous pouvons considérer que ce mémoire est une sorte de traduction institutionnelle de notre processus de RAP, que notre récit d'expérience commun ne racontera pas de la même manière. Si notre RAP est à deux niveaux, mes pensées au cours du projet et de l'écriture de ce mémoire le sont aussi (il s'agit par exemple pour moi de penser RAP mais de dire projet jeu, ou inversement). Cette vulgarisation perpétuelle relève d'une mécanique qui continue à me questionner après l'écriture de ce mémoire. Cette question ne peut, à mon sens, être séparé de celle abordée des savoirs.

Tout cet enjeu du poids des mots peut alors être résumé par l'exemple du mot démocratie. Ce mot a été tant usé qu'il en fait presque peur. Bien que je m'apprête finalement à conclure avec ce terme, son aspect intimidant est tel que j'ai longtemps hésité à l'utiliser dans ce mémoire.

La démocratie est un concept que l'on sais inatteignable, un labyrinthe rempli de pièges (instrumentalisation, fausses convictions...). Il s'agit donc d'un cap imaginaire plus que d'une idée précise. Quiconque prétend avoir la vérité sur la démocratie s'en éloigne directement, en cherchant à imposer une idée sans qu'il ne soit possible de la débattre. Il transforme par là un mot en un concept, et le confisque à d'autres. L'éducation populaire, comme le fait d'être en recherche, peut alors être vue comme centrale à la démocratie. En visant l'éducation perpétuelle de tous par tous, elle doit permettre d'inviter n'importe qui, quelque soit sa place dans la société, à réfléchir autour de cette idée afin d'organiser ensuite un débat qui permet de la faire vivre.

Bibliographie

- Anadón, Marta. 2007. *Recherche participative : multiples regards*. PUQ.
- Anadon Marta, « Recherche participative », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. disponible : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/recherche-participative>.
- Ardoino J. 1989. « historique de la recherche-action », note de l'article « D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention » in *Pratiques de Formation/Analyses* No 18 disponible sur : <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>
- Arnstein S.-R., « A ladder of citizen participation », *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 1969, p. 216-224.
- Barbier, René. 2006. « Historique de la recherche-action par René Barbier ».
- Bazin, Hugues. 2018a. « La centralité populaire des tiers-espaces ». *L'Observatoire* N° 52(2):91-93.
- Bazin, Hugues. 2018b. « Les enjeux d'une science citoyenne au cœur de la société ». *Cahiers de l'action* N° 51-52(2):157-62.
- Bazin, Hugues. 2018c. « Récit d'une recherche-action en situation ». *Cahiers de l'action* N° 51-52(2):7-17.
- Beck, Glenn. 2010. *The Overton Window*. Simon and Schuster.
- Bednarz, Nadine, Jean-Luc Rinaudo, et Éric Roditi. 2015. « La recherche collaborative ». *Carrefours de l'éducation* n° 39(1):171-84.
- Beitone, Alain et Magalie Martin-Baillon. 2016. « La neutralité axiologique dans les sciences sociales | Revue du Mauss permanente ». *Revue de Mauss permanente*. Consulté 1 avril 2020 disponible sur https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1324.
- Besse, Laurent, Frédéric Chateigner, et Florence Ihaddadene. 2016. « L'éducation populaire ». *Savoirs* N° 42(3):11-49.

- Blondiaux, Loïc et Yves Sintomer. 2009. « L'impératif délibératif ». *Rue Descartes* n° 63(1):28-38.
- Bonny, Yves. 2015. « Les Recherches Partenariales Participatives : Ce Que Chercher Veut Dire ». *Presses de l'EHESP*.
- Bourdieu, Pierre. *Les Règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1998 : 547.)
- Bras Gérard, *Les ambiguïtés du peuple*, Nantes, Pleins Feux, 2008, p. 11
- Cardinal, Pierrette et André Morin. s. d. « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? texte disponible sur : <http://www.arianesud.com/> ».
- Carrel, Marion. 2013. *Faire participer les habitants ? Pauvreté, citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires* -. ENS Edition.
- Castoriadis, Cornelius. 1997. *The Imaginary Institution of Society*. MIT Press.
- Chabaud, Didier, Jean-Michel Glachant, Claude Parthenay, et Yannick Perez. 2008. *Les Grand Auteurs en Economie des Organisations*. Éditions EMS.
- Coenen, Harry. 2001. « Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs ». *Revue internationale de psychosociologie* Vol. VII(16):19-32.
- Confavreux, Joseph. 2017. « Sociologie: le danger de la (pseudo) neutralité ». *Médiapart.fr*.
- Corcuff, Philippe. 2011. « Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales ». *Raisons politiques* n° 43(3):193-210.
- Cousiner, Roger. 1968. « L'éducation nouvelle - extrait de Roger Cousinet in L'éducation nouvelle. Delachaux & Niestlé - 1968 - document du site officiel des CEMEA : https://www.cemea.asso.fr/IMG/article_PDF/article_1109.pdf ».
- Cueff, Daniel. 2006. *L'enfant dans la rue*. GPAS. GPAS.
- Darré, Jean-Pierre. 1997. « Une condition de la recherche-action : la coopération sur la problématique et son évolution ». *La recherche-action*, 1997, 177-182.
- Dartigues, L. (2012, septembre). L'Université Populaire. Partie 2 : À propos des notions de savoir critique et d'émancipation [Billet]. Disponible sur <http://flanerie.hypotheses.org/370>
- Desroche, Henri. 1990. *Entreprendre d'apprendre: De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Editions ouvrières.
- Dewey, John. 2006a. « La démocratie créatrice ». *Revue du MAUSS* no 28(2):251-56.

- Dewey, John et Joëlle Zask. 2001. « Le public et ses problèmes ». *Hermes, La Revue* n° 31(3):77-91.
- Dupuis-Déri, Francis. 2011. « Qui a peur du peuple ?. Le débat entre l'agoraphobie politique et l'agoraphilie politique ». *Variations. Revue internationale de théorie critique* (15).
- Ehrenberg, Alain. 2000. *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- Durose, Catherine, Beebeejaun, Yasminah, Rees James, Richardson Jo, Richardson Liz. 2012. « Connected Communities Towards Co-Production in Research with Communities ».
- Enriquez, L'organisation en analyse, Paris, PUF, 1992, p. 36- 38.
- Fortier, Julie. 2014. « La participation citoyenne Ses types et ses niveaux 2014 ».
- Freire, Paulo. 1970. *Pédagogie des opprimés*.
- Freire, Paulo. 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.
- Fusi, Mathieu. s. d. « Neutralité et sciences sociales : une courte réflexion ». *Point-virgule*. Consulté 1 avril 2020 disponible sur : <https://ptvirgule.hypotheses.org/152>.
- Grelier, Francine. 2010. « Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne ». phdthesis, Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne.
- Gourgues, Guillaume, « Critique de la participation », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. disponible sur : <http://www.dicopart.fr/en/dico/critique-de-la-participation>.
- Grenel Léo et Rouff Katia . 2010. « La pédagogie sociale aujourd'hui ». *Lien Social* (955):10-15.
- Guéguen, Nicolas. 2012. *Stanley Milgram*. Editions Sciences Humaines.
- Hadfield, Mark et Haw ,Kaye. 2001. « 'Voice', young people and action research », *Educational Action Research*, 9:3, 485-502, DOI: 10.1080/09650790100200165
- Houssaye, Jean. 2000. *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris: Bordas Editions.
- Humbert, Colette et Inodep, éd. 1976. *Conscientisation: expériences, positions, dialectiques et perspectives*. Paris: Idoc-France l'Harmattan.
- Humbert, Colette et Jean Merlo. 2016. « Éducation populaire et pédagogie militante ». *Lien social et Politiques* (75):166-72.

- Jacquemain, Marc. 2017. « Laos, Demos, Ethnos. Le peuple a bon dos ». *Politique: Revue Belge d'Analyse et de Débat* 98-99.
- Jouison-Laffitte, Estèle. 2009. « La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'Entrepreneuriat* Vol. 8(1):1-35.
- Kirszbaum, Thomas. 2011. « Pourquoi la France résiste à l'empowerment ». *Urbanisme* 74-76.
- Krieg-Planque, Alice. 2012. « La « conférence gesticulée » comme théâtre politique et expérience personnelle : militantisme et travail de l'intime ». *Itinéraires. Littérature, textes, cultures* (2012-2):165-68.
- Lamy, Anne et Isabelle Peloux. 2014. *L'Ecole du Colibri. La Pédagogie de la coopération*. Arles: ACTES SUD.
- Laval, Léa. 2016. « Poser l'éducation populaire entre savoirs et émancipation : Des pratiques en recherche ». *Recherches & éducations* (16):102-13.
- Larousse. (s. d.). Experience. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 02 avril 2020 sur <https://www.larousse.fr>
- Larousse. (s. d.). Peuple. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 02 avril 2020 sur <https://www.larousse.fr>
- Larousse (S.d). Politique Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 02 avril 2020 sur <https://www.larousse.fr>
- Lebon, Francis. 2018. « Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire ». *Informations sociales* n° 196-197(1):93-100.
- Leclerc Olivier, « Expert », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. URL : <http://www.dicopart.fr/en/dico/expert>.
- Lecoq, Maxime. 2020. « Le Laboratoire Artistique Populaire de Keur Eskemm : Une démarche collective singulière et une expérimentation sociale au local pour l'émancipation des jeunes-adultes ». Mémoire. Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale CCB - Université Rennes 2. Avec la coopération de Patricia Loncle.
- Lerosier, Thomas. 2017. « Philippe Descola, Par-delà nature et culture ». *Questions de communication* n° 31(1):555-57.
- Levitas, Ruth. 1990. « Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia ». *Utopian Studies* 1(2):13-26.

- Lewin, Kurt, 1952, « Group decisions and social change » dans G. E. Sevanson, T.M. Newcomb et E.L. Hartley, *Social Psychology*, New York, Holt, pp. 459-473.
- Lippmann, Walter et Sandrine Lefranc. 2001. « Le public fantôme ». *Hermes, La Revue* n° 31(3):67-76.
- Lopez, Lucie Mottier. 2015. « Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. » *Carrefours de l'éducation* n° 39(1):119-35.
- Lushey, Claire et Munro, Emilie. 2014. «Peer research methodology: an effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood? », *Qualitative Social Work*, 14(4), p. 522-537.
- Mauger, Gérard. 2019. « Jeunesses populaires et jeunesses de rue ». *Agora débats/jeunesses* N° 83(3):55-69.
- Maurel, Christian. 2010. *Éducation populaire et puissance d'agir: les processus culturels de l'émancipation*. Paris: Harmattan.
- Morel, Christian. 2002. *Les Décisions absurdes : Sociologie des erreurs radicales et persistantes*. Paris: Gallimard.
- Morrisette, Joëlle. 2013. « Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? » *Nouvelles pratiques sociales* 25(2):35-49.
- Morvan, Alexia. 2011. « Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne ». thesis, Paris 8.
- Morvan, Alexia. 2017. « Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé ». *Agora débats/jeunesses* N° 76(2):107-18.
- Morvan, Alexia. 2013. « Recherche-action », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, ISSN : 2268-5863. URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/recherche-action>.
- Nez, Héloïse, « Savoir d'usage », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. URL : <http://www.dicopart.fr/en/dico/savoir-dusage>.

- Ostrom, E. 1996. «Crossing the Great Divide: Co-production, Synergy and Development World Development»24(6), 1073–88
- Peyre, Marion. 2015. *le livre noir de l'animation socio-culturelle*. L'Harmattan.
- Pineau, Gaston. 2016. « Éducation populaire autonome et universités : une contradiction motrice ? » *Lien social et Politiques* (75):22-31.
- Piot T., 2006, Présentation. Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, p. 7-21.
- Porte, Emmanuel. 2019. « L'éducation populaire en France - Fiche repère de l'INJEP ».
- Rault, Wilfried. 2010. « François de Singly. Sociologie de la famille contemporaine. Armand Colin, Paris, 2007, 128 pages ». *Travail, genre et sociétés* n° 23(1):240-43.
- Robin, Pierrine, Marie-Pierre Mackiewicz, et Timo Ackermann. 2017. « Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde ». *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* (18).
- Robinson, John et James Tansey. 2006. « Co-Production, Emergent Properties and Strong Interactive Social Research: The Georgia Basin Futures Project ». *Science and Public Policy* 33(2):151-60.
- Roy, Alex. 2017. « L'éducation populaire, une voie féconde pour « démocratiser la démocratie » ? » *Agora débats/jeunesses* N° 76(2):79-91.
- Sabin, Guillaume. 2019. *La joie du dehors : Essai de pédagogie sociale*. Libertalia.
- Schumpeter, Joseph. 1947. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Kessinger Publishing.
- Servigne, Pablo, Raphaël Stevens, et Gauthier Chapelle. 2018. *Une autre fin du monde est possible*. Paris: Le Seuil.
- Sintomer Y., 2008, « Du savoir d'usage au métier de citoyen ? », *Raisons politiques*, no 31, p. 115-133.
- Stengers, Isabelle et Thierry Drumm. 2013. *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*.
- Stringer, E. 1996. *Action Research : a Handbook for Practitioners* , Thousand Oaks, Sage.
- Tardieu, Geneviève Defraigne, Emmanuel Dessendier, et Anita Rozenholc. 2012. « L'Université populaire Quart Monde : une co-construction du savoir ». *EcoRev'* N° 39(1):17-23.

Thoreau, François et Vinciane Despret. 2014. « La réflexivité ». *Revue d'anthropologie des connaissances* Vol. 8, n° 2(2):391-424.

Verrier, Christian. 2017. *Former à la recherche en éducation populaire - Une voie coopérative d'émancipation avec, par et pour le peuple*. Chronique sociale.

Wakeford, T. and Sanchez Rodriguez, J. 2018. «Participatory action research: towards a more fruitful knowledge»in Facer, K. and Dunleavy, K. (eds.) *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.

Weber, Max. 1904. *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales*.

Zamenopoulos, T. and Alexiou, K. 2018. «Co-Design as Collaborative Research»in Facer, K and Dunleavy, K. (eds.) *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/ AHRC Connected Communities Programme

Sitographie

<http://www.dicopart.fr/en/dico/critique-de-la-participation.>

<https://www.larousse.fr>

<http://recherche-action.fr/labo-social/docs/presentation-du-lisra/manifeste/>

<https://keureskemm.fr/le-laboratoire-artistique-populaire/>

<http://www.gpas.fr/rennes/>

Annexes

Sommaire des Annexes

Annexe n°1 : Grille d'observation	p 1
Annexe n°2 : Partibridges en bref.....	p2
Annexe n°3 : Entretien pédagogue du GRPAS	p3
Annexe n°4 : Entretien coordinatrice du LAP	p16
Annexe n°5 : Réunion de travail sur le récit d'expérience	p24
Annexe n°6 : Document de cadrage de la RAP dans Partibridges	p41
Annexe n° 7 : Récit d'expérience de la RAP dans Partibridges	p 48
Annexe n°8 : Schéma d'acteurs Partibridges (niveau français).....	p61
Annexe n°9 : Textes des chansons du LAP	p62


Annexe n°1 - Grille d'analyse d'extraits de mon journal de bord

Hypothèse	Observation
Valeurs des associations/de l'équipe Partibridges	
Libération / Emancipation	
Egalité des savoirs	
Réflexivité forte des professionnels	
Ecart entre monde des savoirs formels et informels (défiance ou incompréhension vis à vis de chercheurs ou inversement) ou pas	
Inversement rapprochement entre les asso et éducation formelle	
Volonté de transformation sociale	
Méthodologies utilisées	
Absence d'anticipation – s'appuyer sur l'existant	
Structure identifiée	
Confiance entre habitants et associations	
Présence disponibilité	
Problématique issue de la pratique	
Action de décalage	
Favorisation de la reflexivité – dynamiques d'allers retours -Apprendre en faisant	
Méthodologies créatives	
Difficultés	
Instrumentalisation	
Difficultés rencontrées	
Différences d'enjeux entre partenaires	
Difficultés liés à la forme de projet	
Transformation sociale ?	
Impact pour les professionnelles	
Impact sur les enfants et les jeunes	

Annexe n°2 : **Partibridges en bref**

ERASMUS +

Projet "Partenariat Stratégique de l'enseignement supérieur"

Action :  COOPÉRATION

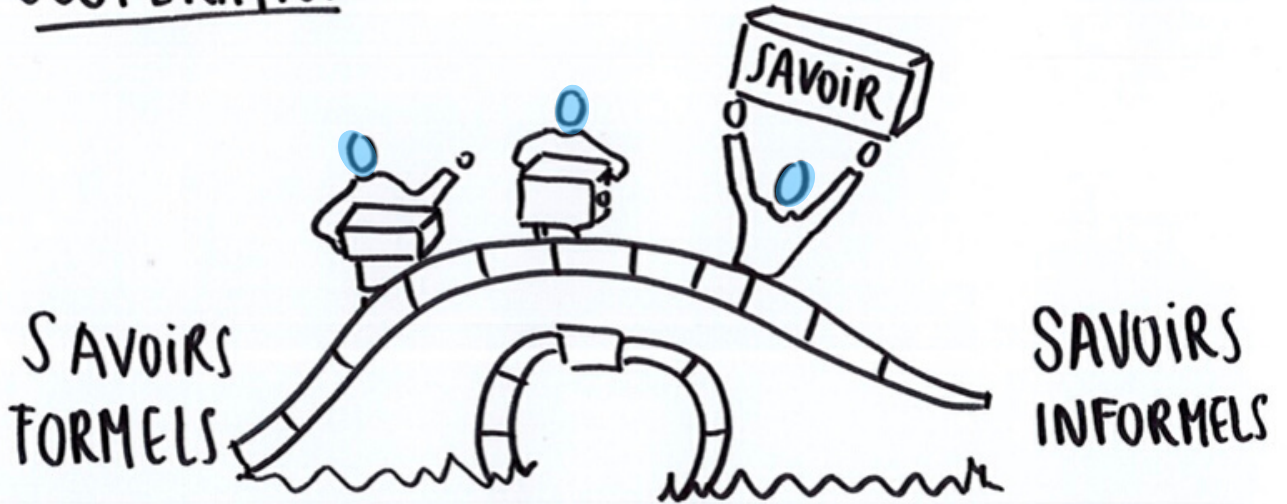
UK
MMU
YFNW

4 PAYS
10 PARTENAIRES

France
EHESP
KE
GPAS

Portugal
NOVA
AIA-AIA


Turquie
YU
EKSI 25
TEPEBAŞI





Construction du pont :

DECOUPLAGE DES SAVOIRS, TRANSFERTS DE CONNAISSANCES, DIALOGUE, VALORISATION DE L'EXPERIENCE & DES PRATIQUES DES **JEUNES** ⇒ Soutien aux espaces d'apprentissages dans leur DIVERSITE

PRODUCTION 1

4 MODULES DE FORMATION LOCAUX, CO-CONSTRUITS AVEC DES ACTEURS MULTIPLES
↓
1 MODULE EUROPÉEN EN LIGNE 

PRODUCTION 2

4 RECHERCHES-ACTIONS PARTICIPATIVES LIANTS JEUNES, PROFESSIONNELS DE JEUNESSE & CHERCHEURS
↓
1 WEB DOC  + 1 RÉCIT D'EXPERIENCE 

Annexe n° 3 - Entretien téléphonique pédagogique au GRPAS référante du « Projet Jeux »
Mi-avril 2020

Grille d'analyse

Hypothèse	Observation
Valeurs de l'équipe Partibridges	
Dimension politique du GRPAS	Oui c'est clair parce que l'action du GP elle est basée sur le fait de travailler avec des enfants qui sont dans un quartier populaire et prioritaire où il y a plus de moyens financiers qui sont déployés et je pense que c'est le fait de pratiquer la pédagogie sociale, qui est une pédagogie alternative, de toute façon, c'est un moyen politique de faire des choses avec les gens qu'on rencontre et qui ont envie de se joindre à nous.
Egalité des savoirs	
Méthodologies utilisées dans la mise en place de notre RAP	
Professionnels réflexifs / Rapport à la recherche	<p>« je dirai que je suis attirée par le milieu de la recherche mais j'avais jamais participé avant mon expérience au GP à vraiment un projet de recherche, que ce soit sur la co-écriture ou co-construction du livre avec Guillaume Sabin ou alors avec le projet européen Partibridges. »</p> <p>« Pour moi l'un peut pas aller sans l'autre : tu peux pas étudier sans avoir un terrain d'observation sinon tu dis pas des choses vrai et à l'inverse il faut arriver à avoir une prise de recul sur ce que tu fais en tant que petite main un peu du système pour avoir une pensée plus globale je pense... »</p> <p>« je crois que c'est un peu pour ça que j'ai envie de remettre les pieds à l'école, maintenant que j'ai fais trois ans de terrain. Je crois que j'ai envie de pouvoir avoir cette prise de recul et analyser ce qui m'est arrivé. »</p>

Confiance entre habitants et associations	<p>elle se passe essentiellement par plein de petites choses du quotidien en fait et qu'elle serait pas possible sans la proximité avec les gens</p> <p>Nous on vit plein de moments, les bons comme les mauvais, quotidiens avec les familles et pourquoi nous on dirait rien en fait... Ca serait pas juste je pense. Voilà moi j'ai déjà dit à des familles que mes parents étaient divorcés parce que voilà la question s'y prêtait</p>
Présence disponibilité	
Problématique issue de la pratique	
Apprendre en faisant, dynamique d'expérience, d'aller-retours	
Méthodologies créatives de recueil de données	
Méthodologie pour le réflexivité, l'analyse	
Difficultés rencontrées	
Réalités du terrain	<p>par exemple là c'était un peu un prétexte car c'était sur les temps du midi et comme ils habitaient loin et n'avaient pas de domicile fixe ben c'était juste un moyen de partir, de sortir du cadre de l'école et de la famille</p> <p>Je lui disais qu'on avait clairement pas maîtrisé l'ampleur que ça prendrait au début et le temps que ça prenait et qu'il aurait presque fallu dégager des financements pour un poste complet pour mener ce projet là</p> <p>Oui entre ce qu'il se passe je sais pas des urgences sur le terrain, une maman qui t'appelle ou t'es obligé de tout modifier ce que tu avais prévu mais bon ... ce serait pas drôle sinon !</p>
Réalité du fonctionnement par projet	D'avoir des gens qui sont déconnectés du terrain et d'autres qui sont complètement renfermés sur leurs pratiques.
Points de vigilances	après le risque c'est qu'ils instrumentalisent un peu notre projet mais je pense qu'on est

	<p>suffisamment fin pour essayer que ce ne soit pas le cas</p> <p>Après quand je prend l'exemple concret du bouquin de Guillaume par exemple il est pas très accessible voire pas du tout aux enfants et aux familles, après c'était pas la destination première mais voilà il y a ce truc un peu de traduction perpétuelle aux gens qui ne sont pas habitués aux gens qui ne sont pas habitués à utiliser un certain langage, à vulgariser</p> <p>de pas nous aussi en tant que soit travailleurs sociaux soit chercheurs, de pas déformer les propos des enfants et des familles c'est assez dur</p>
Points à améliorer dans l'accompagnement du projet	
Ce qui ressort de notre RAP	
Intérêt pour les associations de faire un projet de RAP	<p>« c'est vraiment une montée en compétence déjà »</p> <p>« ouvrir une fenêtre sur des gens qui essaient de se donner un peu corps et âmes pour leur boulot et pour ce qu'ils font quoi »</p> <p>« Mais en effet le projet européen on va dire qu'il rajoute une dimension supplémentaire à l'intérêt a porté à notre projet et des moyens financiers supplémentaires pour y arriver quoi ! »</p>
Impact de la mise en place de cette RAP	<p>« Je pense que clairement la dimension politique elle est surtout là, là où on en effet on avait conçu un projet de base assez euh... J'allais dire assez humble, c'est pas que le projet européen l'est pas mais c'est à échelle plutôt réduite de se dire ben voilà on va fermer une rue pendant 1 jours ou 2 pour que les enfants se réapproprient le truc et puis en fait on se rend compte que c'est clairement une volonté de la ville de Rennes aussi »</p>

	<p>« c'est peut être pas l'observation participante qui va direct faire tilt mais il y a tout un intérêt des enfants sur le fait que ce soit l'école des grands, l'université, la bibliothèque, le restaurant, il y a une vraie curiosité de qu'est ce qui sera possible quand on sera plus grand... »</p> <p>« on préfère dire qu'il y a plein de choses qui sont presque invisibles mais en même temps qui font tout le charme un peu si je peux dire de la pédagogie sociale, le fait de savoir se repérer dans l'espace, prendre tel chemin de bus, être capable d'expliquer un itinéraire à ses parents c'est plein de choses comme ça et après dans le travail de recherche je pense que... Je pense même qu'il faudrait plus que la recherche se penche aussi des fois sur des petits détails mais qui sont pas petits du tout en tout cas pas pour nous plutôt que de parler de transformation sociale ou là on se dit que c'est presque révolutionnaire »</p>
Espace d'échange interstitiel	« Et puis de collaborer avec KE » (et l'EHESP)
Reflexivité des professionnelles	<p>« d'avoir un peu l'oeil universitaire et la critique, l'auto-critique sur son travail et la prise de recul que moi j'aurai clairement pas réussi à faire sans vous. »</p> <p>« Tout ce qu'on a fait d'un point de vue grille d'analyse, visionnage de la vidéo... Tu prends vachement de recul sur ta posture à toi aussi. »</p> <p>Mais en tout cas c'est ce travail d'analyse qui est complètement, qu'on fait en permanence qu'GR en fait mais le fait de l'accompagner par d'autres personnes ben ça tire d'autres axes et d'autres fils qu'on aurait pas du tout pensé sur le projet.</p>
Reflexivité des enfants et jeunes adultes	Là tout ce côté un peu, aller rencontrer des gens qui sont plus dans l'imaginaire essayer de pas tomber dans un truc où : les enfants ont dit ça ben paf on va le plaquer on va faire ça, là c'est pas ça il y a vraiment les enfants et les jeunes aussi à décortiquer aussi eux même leurs idées et à monter une pensée critique, même si c'est plus dur à faire avec les enfants !

	<p>Il y avait une vraie comparaison en fait, ils ressortaient et ils disaient « oh eux ils ont ça c'est vachement chouette et puis moi je joue jamais à ça, c'est une bonne idée ! » je pense que ça ouvre des choses et puis il y a aussi des conversations qui émergent de se dire « Ah ben l'école Andrée Chédid c'est un peu les mêmes gens que nous, c'est un peu le même quartier à Kennedy il y a plein de population, de nationalités différentes » ou pour reprendre les paroles des enfants il y a plein noirs alors qu'à la duchesse Anne c'est pas la même chose, et les autres enfants venaient aussi nous le dire « ah ouais vous venez du quartier de Maurepas ah ben c'est chaud ou alors ah ben moi j'y étais et non je trouve pas ça si chaud que ça » enfin je trouve qu'il y a un tas de discussion et de réflexions qu'on soupçonnerait pas peut-être de premier abord que les enfants puissent avoir</p>
Reconnaissance des savoirs de chacun	<p>Voilà encore une fois ce ne serait pas de la pédagogie sociale si on disait rien parce que ça ferait, alors je caricature à fond mais le travailleur social blanc qui vient aider les gens pauvres dans un quartier prioritaire alors qu'ils ont énormément à nous donner aussi et qu'ils nous donnent énormément en terme de tradition, culture, niveau émotion, juste humain quoi ...</p>
Importance de la complémentarité des regards	
Augmentation du pouvoir d'action	
Elargissement de l'imaginaire	<p>Et puis pour les enfants aussi, je repense à quand Guillaumit est venu, et quand les jeunes et les enfants étaient là ensemble il y a un vrai truc qui se crée, une habitude, un truc d'imaginaire, de rêverie qui fait du bien aussi, de voir des adultes réfléchir sur la thématique du jeu et de l'occupation de l'espace public.</p>

Retranscription

Mes questions seront rapportées ci-après en italique contrairement aux propos de la coordinatrice du LAP .

Alors ma première question était : est ce que tu considère que tu as une action politique ?

Euh... Oui.. alors c'est rigolo parce que j'ai une copine qui m'a fait un entretien aussi pour son master et c'était un peu la même question... En fait par politique je crois que j'entends un peu militant aussi.. Oui c'est clair parce que l'action du GP elle est basée sur le fait de travailler avec des enfants qui sont dans un quartier populaire et prioritaire où il y a plus d'emoys financiers qui sont déployés et je pense que c'est le fait de pratiquer la pédagogie sociale, qui est une pédagogie alternative, de toute façon, c'est un moyen politique de faire des choses avec les gens qu'on rencontre et qui ont envie de se joindre à nous. Après on le revendique pas tous les jours et c'est par marqué sur notre front entre guillemets et c'est pas la volonté première de faire des enfants ou des familles des gens qui militent pour telle ou telle chose mais plutôt de proposer des opportunités et ils s'en saisissent ou non, on a pas la prétention de se dire qu'on va tout changer dans leurs vies mais au moins qu'ils puissent se saisir de telle ou telle sortie, d'avoir rencontré un boulanger, un garagiste, ou peut-être pour développer certains points de créativité, manuels, ou d'ouverture culturelle un peu quoi... Donc oui je pense que ça l'est oui.

D'accord, je me demandais aussi quel rapport tu dirai que tu as avec le milieu universitaire ou de la recherche ?

Alors c'est quelque chose qui m'attire, alors j'ai fais un peu de fac à Rennes 2 un peut à droite à gauche et puis j'ai fais un volontariat en service civique en foyer jeune travailleur et en suite à l'IUT carrière sociale de rennes 1... Donc je dirai que je suis attirée par le milieu de la recherche mais j'avais jamais participé avant mon experience au GP à vraiment un projet de recherche, que ce soit sur la co-écriture ou co-construction du livre avec Guillaume Sabin ou alors avec le projet européen Partibridges, d'associer en fait vraiment ces deux volets là. En fait on va dire que moi je suis plutôt quelqu'un du terrain plutôt qu'une grande universitaire, même si j'oppose pas complètement les deux, mais en tout cas c'est une collaboration qui je pense est indispensable et pour les gens du terrain et pour les universitaires. Pour moi l'un peut pas aller sans l'autre : tu peux pas étudier sans avoir un terrain d'observation sinon tu dis pas des choses vrai et à l'inverse il faut arriver à avoir une prise de recul sur ce que tu fais en tant que petite main un peu du système pour avoir une pensée plus globale je pense... Mais c'est une chouette experience et je crois que c'est un peu pour ça que j'ai envie de remettre les pieds à l'école, maintenant que j'ai fais trois ans de terrain. Je crois que j'ai envie de pouvoir avoir cette prise de recul et analyser ce qui m'est arrivé. Ce qui n'est pas facile à faire quand tu as la tête dans le guidon !

Oui c'est sûr.. Du coup selon toi à quoi la recherche peut servir par rapport aux action du GPAS ?

Ben pour moi c'est vraiment une montée en compétence déjà, en tout cas nous à notre échelle, les pédagogues tu vois d'avoir un travail... Parce qu'on a travaillé aussi avec une revue pour écrire dans une revue de pédagogie sociale et c'est un exercice qui implique de l'écriture, de la lecture et qui était assez nouveau pour moi mais qui est hyper interessant, encore hier j'écrivais un article pour noctambule c'est un média alternatif et c'est un truc qu'on avait pas trop l'habitude de faire. Et après c'est une super porte d'entrée pour valoriser les actions qu'on fait aussi, que ce soit par l'écriture d'un bouquin ou par la valorisation du bouquin dans des librairies ou d'un projet européen comme on est en train de réaliser, je pense que c'est ouvrir une fenêtre sur des gens qui sont un peu

inconnus et qui, je m'inclue dedans mais c'est plus pour valoriser le GP, d'ouvrir une fenêtre sur des gens qui essaient de se donner un peu corps et âmes pour leur boulot et pour ce qu'ils font quoi. Après voilà ça dépend de la relation et de l'intérêt de la recherche et des chercheurs qui bossent avec nous mais en tout cas je pense que vous à l'EHESP dans Partibridges comme avec Guillaume il y a un réel intérêt pour le fait d'essayer de concevoir un système qui fait un peu un pas de côté et pas de rester dans un truc normatif tout le temps quoi.

Oui ! Et du coup plus par rapport à Partibridges et au projet jeu, qu'est ce que tu pense que l'implication dans Partibridges, d'avoir le projet européen en plus du projet jeu qui était à la base un projet du GRPAS a pu apporter ?

Je pense que clairement la dimension politique elle est surtout là, là où on en effet on avait conçu un projet de base assez euh... J'allais dire assez humble, c'est pas que le projet européen l'est pas mais c'est à échelle plutôt réduite de se dire ben voilà on va fermer une rue pendant 1 jours ou 2 pour que les enfants se réapproprient le truc et puis en fait on se rend compte que c'est clairement une volonté de la ville de Rennes aussi puisque c'est ce qu'ils vont faire avec « la rue aux enfants » et donc ça a pris une autre dimension à partir du moment où la ville est venue nous chercher pour nous dire « il vous faut plus de sous pour réaliser un projet de plus grande envergure parce qu'on a besoin de ça aussi dans les quartiers, » que les gens se sentent bien et de changer aussi un peu la représentation, après le risque c'est qu'ils instrumentalisent un peu notre projet mais je pense qu'on est suffisamment fin pour essayer que ce ne soit pas le cas et après clairement il y a tout le travail avec Guillaumit qui est un artiste qui en est pas à ses premières œuvres collectives et que voilà sans budget supplémentaire on aurait pas pu travailler avec quelqu'un comme ça quoi ! Mais en effet le projet européen on va dire qu'il rajoute une dimension supplémentaire à l'intérêt a porté à notre projet et des moyens financiers supplémentaires pour y arriver quoi !

Ok, et du coup de la coopération avec KE et l'EHESP, qu'est ce que tu trouve qui est ressorti ?

Déjà je pense que comme tu disais un peu on a la chance de travailler avec des gens qui, en tout cas de mon point de vue, qui comprennent ce qu'on fait. Déjà parce que Manon elle a été un peu dans le réseau des GP et que il y a aussi une sensibilité particulière je pense de chacun et un intérêt voilà... Par exemple vous avez aussi lu le bouquin de Guillaume et ça permet vraiment de partir sur des bases communes.

Et puis pour les enfants aussi, je repense à quand Guillaumit est venu, et quand les jeunes et les enfants étaient là ensemble il y a un vrai truc qui se crée, une habitude, un truc d'imaginaire, de rêverie qui fait du bien aussi, de voir des adultes réfléchir sur la thématique du jeu et de l'occupation de l'espace public.

Et puis de collaborer avec KE, moi c'est une asso que je connaissais déjà parce que j'ai une copine qui a fait l'édition du LAP il y a quelques temps, qui avait fait son stage de carrière sociale là bas et que j'étais allée aux portes ouvertes et que c'est quand même une sacrée asso, vachement chouette. Après avec l'EHESP j'avais déjà rencontré des étudiants qui étaient venus me poser des questions sur la pédagogie sociale mais là c'est une vrai plus value d'avoir des gens qui quotidiennement soient là, présents sur le quartier, au PAM, dans les locaux, qui prennent le temps de nous suivre et je pense que même si j'avais été absente à certaines réunion vous auriez aussi très bien mené la barque parce que vous avez compris ce qu'on fait au GP quoi... Voilà je sais pas si ça répond à la question !

Si si il n'y a pas de bonne réponse ! Et puisque finalement le fait de peindre dans la rue c'était déjà prévu, qu'il y ai eu ce partenariat ou pas la fresque aurait eu lieu du coup qu'est ce que la partie plus recherche a pu te faire faire que tu aurais pas fait, ou que tu aurai fait autrement ?

Encore une fois déjà d'avoir un peu l'oeil universitaire et la critique, l'auto-critique sur son travail et la prise de recul que moi j'aurai clairement pas réussi à faire sans vous.

Tout ce qu'on a fait d'un point de vue grille d'analyse, visionnage de la vidéo... Tu prends vachement de recul sur ta posture à toi aussi.

Après oui ça aurait eu lieu quand même mais ça aurait pas du tout eu la même forme, peut être que ça aurait été pas d'aussi bonne qualité, pas permanent, et pas un truc dont on se serait saisi au quotidien. Alors que là l'idée c'est d'avoir une œuvre qui dure et de pouvoir la réutiliser pour les activités de proximité et d'accompagner les enfants et les familles sur la ré-appropriation de la rue.

Mais en tout cas c'est ce travail d'analyse qui est complètement, qu'on fait en permanence qu GR en fait mais le fait de l'accompagner par d'autres personnes ben ça tire d'autres axes et d'autres fils qu'on aurait pas du tout pensé sur le projet. Là tout ce côté un peu, aller rencontrer des gens qui sont plus dans l'imaginaire essayer de pas tomber dans un truc où : les enfants ont dit ça ben paf on va le plaquer on va faire ça, là c'est pas ça il y a vraiment les enfants et les jeunes aussi à décortiquer aussi eux même leurs idées et à monter une pensée critique, même si c'est plus dur à faire avec les enfants !

Oui et du coup quel impact tu pense que ça a eu sur les enfants le fait que toi tu aies tout ça derrière ?

Ben je pense qu'il y a un truc qui s'est développé au moins chez certains qui faisaient un peu noyau dur du projet, un investissement qu'ils sont pas forcément à même de... enfin ils s'investissent sur plein de choses mais là il y a une régularité, notamment sur les activités observation de cours d'école où il y avait presque un rituel de lever la main et de dire « moi je l'ai déjà fait, je sais comment ça s'organise, je sais qu'il y a des outils, il faut prendre des notes, il faut aller rencontrer les élèves pour que ce soit eux qui nous fassent faire le tour de la cours », enfin il y a vraiment des petites habitudes qui paraissent trois fois rien mais qui font là encore tout le principe de pédagogie sociale et de retrait un peu de l'adulte pour laisser libre court à cette parole là mais je pense que clairement il y a un investissement qui est fort et puis même, après il faut simplifier le propos parce que parler d'un projet européen à des familles et à des enfants c'est compliqué mais de leur présenter la chose en disant que ça fait partie d'un processus et d'un projet c'est plus que faisable quoi.

Et le fait d'avoir, enfin moi c'est ce que j'ai ressenti, le fait d'avoir l'oeuvre de guillaumit comme prétexte ça a aidé parce que ça simplifie l'explication à donner quoi

Ah ben là dessus c'est clair je pense qu'il faut sinon c'est flou, s'il y a pas de réalisation... Alors le but n'est absolument pas prioritaire de la réalisation finale et du beau mais ça fixe un objectif et permet de mieux comprendre toutes les questions qu'on s'est posée dans le projet à savoir : pourquoi je joue pas là d'habitude ? Et c'est ce qui ressort des interview que (le technicien vidéo) avait fait des enfants quand il était venu avec moi, ils le soulignent de dire « l'espace il est plus trop à nous alors qu'on passe là tout le temps, moi j'aime bien jouer là mais j'ai peur, j'évite un peu la rue... » Sans pour autant instrumentaliser hein parce qu'il y en a qui sont complètement à même de passer par cette rue sans l'éviter et qui y jouent déjà mais ça amène vraiment un support concret quoi.

J'avais une autre questions sur les observations de cours d'école, c'est vrai que c'était toujours les même enfants qui ont pris leurs habitudes et est ce que tu crois que ça leur a fait se poser des questions sur comment eux ils jouent dans la cours ?

Ah ben je pense que c'est assez clair, alors pas tous à la même échelle évidemment parce que (une enfant) par exemple là c'était un peu un prétexte car c'était sur les temps du midi et comme ils habitaient loin et n'avaient pas de domicile fixe ben c'était juste un moyen de partir, de sortir du cadre de l'école et de la famille mais en tout cas pour les autres c'est vrai qu'il y avait une vrai comparaison en fait, ils ressortaient et ils disaient « oh eux ils ont ça c'est vachement chouette et puis moi je joue jamais à ça, c'est une bonne idée ! » je pense que ça ouvre des choses et puis il y a aussi des conversations qui émergent de se dire « Ah ben l'école Andrée Chédid c'est un peu les même gens que nous, c'est un peu le même quartier à Kennedy il y a plein de population, de nationalités différentes » ou pour reprendre les paroles des enfants il y a plein noirs alors qu'à duchesse Anne c'est pas la même chose, et les autres enfants venaient aussi nous le dire « ah ouais vous venez du quartier de Maurepas ah ben c'est chaud ou alors ah ben moi j'y étais et non je trouve pas ça si chaud que ça » enfin je troue qu'il y a un tat de discussion et de réflexions qu'on soupçonnerait pas peut-être de premier abord que les enfants puissent avoir et puis après il y a aussi tout un volet où on voit pas tout le temps ce que ça produit et on est pas tout le temps en capacité de le mesurer, toutes les conversations sur les activités au retour dans la famille ou quand on est plus là, on y a pas accès et tant mieux c'est leurs espaces pour en discuter avec leurs familles pour ceux qui le font ou alors au contraire de garder un jardin secret et de vraiment faire la différence entre ce qu'il se passe à la maison et ce qu'il se passe au GP mais voilà il y a toujours de l'invisible qu'on saisira pas et qu'on saisira jamais !

C'est clair, et en même temps et je trouve ça dur de passer de la théorie à la pratique car par exemple la plupart des textes ils parlent d'écrits réflexifs et en fait il faut tout adapter.

Oui c'est mission impossible mais c'est à nous je crois d'être capables de les amener vers ça, dans les faits il se passe plein de trucs et c'est à nous de les souligner aussi je pense parce que c'est normal pour des enfants de pas tout comprendre.. mais je me rappelle de (coordinatrice de Partibridges) qui dit « Ah mais c'est fou ce qu'il dit la ! ».. Mais c'est sur que c'est difficile et puis la recherche de manière générale je pense que c'est un torturage d'esprit dans le bon sens du terme et je crois que des fois tu en peux plus quoi et que tu dis voilà quoi

Et bien ça me mène à la question suivante qui est sur le fait que dans la littérature on parle parfois de transformation sociale, ce que le fait de mélanger le monde la recherche et le terrain ça peut produire... Et je voulais savoir si toi tu trouves que ce que tu fais il y a une dimension de transformation sociale

Ben transformation sociale je sais pas si ça raisonne beaucoup pour moi ce mot là mais en tout cas de pouvoir changer des choses ne serait-ce que par petites gouttes dans le quotidien des familles et encore plus avec ces gens là on voit bien que quand ils vont à l'université pour rencontrer une professionnelle de l'observation participante, et ben c'est peut être pas l'observation participante qui va direct faire tilt mais il y a tout un intérêt des enfants sur le fait que ce soit l'école des grands, l'université, la bibliothèque, le restaurant, il y a une vrai curiosité de qu'est ce qui sera possible quand on sera plus grand...

Enfin voilà après transformation sociale..

On est d'accord que c'est un peu un gros mot

Mais je pense qu'en effet, en tout cas au GP, on préfère dire qu'il y a plein de choses qui sont presque invisibles mais en même temps qui font tout le charme un peu si je peux dire de la pédagogie sociale, le fait de savoir se repérer dans l'espace, prendre tel chemin de bus, être capable d'expliquer un itinéraire à ses parents c'est plein de choses comme ça et après dans le travail de recherche je pense que... Je pense même qu'il faudrait plus que la recherche se penche aussi des fois sur des petits détails mais qui sont pas petits du tout en tout cas pas pour nous plutôt que de parler de transformation sociale ou là on se dit que c'est presque révolutionnaire comme truc mais en fait je pense qu'elle se passe essentiellement par plein de petites choses du quotidien en fait et qu'elle serait pas possible sans la proximité avec les gens. Parce qu'on oppose souvent le travail social et la proximité, on dit qu'il faut avoir une posture professionnelle, être distancié, je suis d'accord qu'il ne faut pas faire complètement éponge et corps avec les gens sinon tu te perds un peu émotionnellement mais nous notre parti pris c'est de dire qu'on ne peut rien faire si on ne dévoile pas un peu de nous même avec les familles. Nous on vit plein de moments, les bons comme les mauvais, quotidiens avec les familles et pourquoi nous on dirait rien en fait... Ca serait pas juste je pense. Voilà moi j'ai déjà dit à des familles que mes parents étaient divorcés parce que voilà la question s'y prêtait donc voilà c'est pas des choses où je me dirais ben non il faut pas le dire et nous c'est ce qu'on dit à notre équipe de volontaires et de stagiaires aussi et moi ma posture elle a vachement évolué depuis que je suis salariée, mais de dire qu'en fait vous dites ce que vous avez envie de dire sur vous. Alors c'est pas l'idée de raconter sa vie et être le centre du monde mais en fait eux ils ont des curiosités et c'est normal et vous vous avez le droit de dire pourquoi vous êtes là, ce que vous avez fait avant, comment s'appellent vos parents si vous avez envie, ou pas d'ailleurs mais voilà quoi nous on sait plein de chose et voilà encore une fois ce ne serait pas de la pédagogie sociale si on disait rien parce que ça ferait, alors je caricature à fond mais le travailleur social blanc qui vient aider les gens pauvres dans un quartier prioritaire alors qu'ils ont énormément à nous donner aussi et qu'ils nous donnent énormément en terme de tradition, culture, niveau émotion, juste humain quoi ...

Très belle conclusion, et ma dernière question c'était quelles sont selon les difficultés dans un projet de recherche action ? Que tu as ressenti ou que tu as en tête ?

Sur le côté humain il y en a pas eu si je parle de vous à l'EHESP et du LAP mais je pense que la limite elle serait plutôt là. D'avoir des gens qui sont déconnectés du terrain et d'autres qui sont complètement renfermés sur leurs pratiques. Là c'était pas le cas mais je pense que c'est un des trucs qui pourrait un peu compliquer la chose.

Après quand je prend l'exemple concret du bouquin de Guillaume par exemple il est pas très accessible voire pas du tout aux enfants et aux familles, après c'était pas la destination première mais voilà il y a ce truc un peu de traduction perpétuelle aux gens qui ne sont pas habitués aux gens qui ne sont pas habitués à utiliser un certain langage, à vulgariser, il y a un peu cette difficulté là et puis peut-être la difficulté ça a été en tout cas sur ce projet là et ça le sera encore mais de rassurer les familles sur l'ampleur que ça peut avoir et de valoriser à fond et de dire ben voilà c'est parce que vos enfants font des choses trop bien en fait qu'on fait tout ça et parfois c'est pas évident à comprendre pour les familles parce que il y a des questions de droits à l'image et puis de pas nous aussi en tant que soit travailleurs sociaux soit chercheurs, de pas déformer les propos des enfants et des familles c'est assez dur... En fait ça revient encore au truc de traduction, c'est assez dur de pas faire à la place des fois

Ou de prêter un sens que toi tu voudrais donner quoi

C'est ça oui de pas déformer les propos.. C'est un peu les principales difficultés. Et puis pour parler concrètement aussi tout le travail qui est un peu dur avec des gens qui sont extérieurs au réseau ou pas forcément connectés de base avec une pédagogie alternative ou un projet européen, je pense au (technicien vidéo) ou c'est pas facile mais je crois qu'on a bien réussi à lui faire comprendre et lui de lui-même aussi que on fonctionnait comme ça.

Tu veux dire que ça va pas forcément de soi quoi ?

Oui en fait selon les pratiques et les expériences des gens c'est pas forcément évident et puis en fait je pense qu'il faut clairement nous suivre pour comprendre de quoi on parle sinon c'est impossible. Mais oui plutôt la difficulté humaine qu'il pourrait y avoir et le truc de traduction oui.

D'accord, je me demandais aussi par rapport au temps, que ça peut être lourd de prendre des notes, des vidéos, pour les autres pédagogues... parce que toi tu étais à fond dans le projet mais pas forcément tout le monde.

Clairement je pense que, c'est ce qu'on se disait un peu avec (le coordinateur du GPAS) quand on a fait mon entretien annuel, je lui disais qu'on avait clairement pas maîtrisé l'ampleur que ça prendrait au début et le temps que ça prenait et qu'il aurait presque fallu dégager des financements pour un poste complet pour mener ce projet là. C'est clair que ça prend sur le quotidien mais pour moi c'était extrêmement valorisant d'être référente de ce projet là, ça me tenait vachement à coeur, c'est moi qui l'avait écrit avec (une coordinatrice du GPAS) et aussi que ça m'allait en fait. Même si des fois j'avais l'impression d'être overbooké mais de dire que je lâche pas le quotidien avec les enfants, les familles et mes missions administratives et tout ça et en même temps j'ai complètement les deux pieds dedans dans le projet quoi... Et après parfois ça prend beaucoup de temps et peut-être que j'ai un peu culpabilisé sur le fait de me dire ohlala on est peut-être en retard sur certains trucs, avoir envie de faire les choses vites alors que parfois il faut du temps et il faut être capable de se dire que ça ne peut pas se faire en claquement de doigts et que des fois il n'y a pas les opportunités pour faire toutes les semaines des activités en lien avec le projet enfin même si ça arrivait régulièrement qu'on le fasse mais qu'il y ai des petites moments de creux je crois qu'il faut l'accepter aussi...

C'est sur c'est être flexible quoi entre ce qu'on a en tête et ...

Oui entre ce qu'il se passe je sais pas des urgences sur le terrain, une maman qui t'appelle ou t'es obligé de tout modifier ce que tu avais prévu mais bon ... ce serait pas drôle sinon !

D'accord et bien ce sera tout, merci beaucoup pour tes réponses !

Annexe 4 : Entretien téléphonique coordinatrice du LAP

Mi-avril 2020

Grille d'analyse

Hypothèse	Observation
Valeurs de l'équipe Partibridges	
Dimension politique du LAP	<p>cas ce qu'on fait avec le LAP, dans KE, ça a du sens par rapport à ce que j'ai envie de donner dans la société quoi.</p> <p>Effectivement dans le côté essayer de lutter contre les inégalités sociales, donner une chance à tout le monde, travailler dans un quartier populaire, et le faire de manière volontaire parce qu'on a justement envie de bosser avec des gens qui ... sont les plus démunis on va dire. Il y a la dessus une forme de militantisme on peut dire, mais j'ai l'impression que c'est plus dans redonner du pouvoir d'action aux gens qui en ont besoin en fait, et de valoriser les gens ça aussi ...</p> <p>Donc il y a une forme de militantisme mais je dirai plutôt que c'est une action politique d'éducation populaire quoi, sur le terrain.</p>
Egalité des savoirs	
Méthodologies utilisées dans la mise en place de notre RAP	
Professionnels réflexifs / Rapport à la recherche	<p>mais j'ai aussi adoré pendant 6 ans travailler sur mes sujets et voir comment la théorie elle peut se mettre au service de la pratique, c'est essentiel de voir qu'en fait on a besoin de ces aller-retours là pour pouvoir avancer et que ça ai du sens quoi et en fait quand on a que le nez dans le guidon, si on est que sur le terrain on a pas le recul pour regarder les choses différemment, être nourris par des choses qui ont été creusées pendant des années par des gens je</p>

	<p>trouve ça très important et intéressant.</p> <p>Et en fait j'ai un lien avec la recherche qui est fort à partir du moment où elle est tournée vers la pratique, j'ai beaucoup de mal avec la recherche pure quoi.</p> <p>Et même ils étaient assez contre en fait ils voulaient pas que j'appelle ma recherche « recherche-action ».</p> <p>Mais il faut qu'elle existe hein, je suis carrément passionnée en plus mais mon implication à moi ce serait plutôt de jouer sur l'articulation entre les deux.</p>
Confiance entre habitants et associations	
Présence disponibilité	
Problématique issue de la pratique	
Apprendre en faisant, dynamique d'expérience, d'aller-retours	
Méthodologies créatives de recueil de données	
Méthodologie pour le réflexivité, l'analyse	
Difficultés rencontrées	
Réalités du terrain	<p>Ce qui est pas facile c'est d'être à la fois sur le niveau adulte et le niveau enfant, ensemble, parce que forcément les adultes ils vont avoir des choses à dire différemment..</p> <p>Parce qu'en plus ce qui est hyper compliqué pour eux c'est qu'ils parlent de eux-même.. les adultes du LAP ils sont pas vraiment du quartier alors que les gamins ils vivent là quoi ... Les temps de réflexivité avec les enfants c'est pas si facile que ça d'adapter aux enfants</p> <p>Après moi je crois que dans le LAP les gens qui ont participé aux trucs réflexifs c'est des gens qui étaient déjà vachement, de par leur formation et tout ça, enfin tu vois (nom), (nom), c'est des gens qui ont fait un BPJEPS,</p>

	<p>l'animation culturelle ils connaissent et ils sont formés déjà à la réflexivité, c'est pas ceux du LAP qui étaient le plus éloignés tu vois et je sais pas si on aurait réussi ... Ca aurait été un défi encore plus énorme. Ceux qui sont plus en gal ère ben déjà on les avait déjà perdus dans le LAP donc bon ..</p> <p>Donc voilà je pense que pour ceux... enfin non pour tout le monde c'est bénéfique d'avoir des temps de réflexivité mais par contre ceux qui s'y engouffrent le plus c'est ceux qui sont le plus habitué quoi !</p>
Réalité du fonctionnement par projet	Et je pense aussi que ce qui est hyper dur c'est de ne pas lâcher le fil rouge
Points de vigilances	
Points à améliorer dans l'accompagnement du projet	après on aurait pu aller plus loin là dedans, impliquer encore plus les parents et tout... Après en fait c'est ce qu'on voulait faire dans les réunions avec les parents, c'était dans notre idée !
Ce qui ressort de notre RAP	
Intérêt de l'association de faire un projet de RAP	Elle peut aider à prendre du recul, à transformer même l'action parce que des fois on a l'impression qu'on fait bien les choses et quand on va analyser de manière plus fine et plus critique ce que l'on fait ben on se rend compte qu'on allait pas forcément dans le bon sens même si on avait de bonnes intentions.
Impact de la mise en place de cette RAP	<p>Je trouvais que ça donnait une ampleur beaucoup plus importante au projet, ne serait-ce parce qu'il y avait le partenariat avec le GPAS mais aussi parce que du coup tout ce qu'on a pu avoir comme matériaux et tout ça ça nous a permis de créer les débats qu'on a fait et tout ça, c'était aussi grâce à ce qui avait été récolté en amont, donc j'ai trouvé qu'on avait été plus en profondeur que si j'avais fait le projet toute seule moi dans le LAP</p> <p>En fait j'aurai eu moins l'intention d'avoir des activités réflexives avec les jeunes du LAP si on avait pas eu la recherche action et ça je trouve ça trop cool parce qu'en fait c'est aussi ça qu'on peut leur apporter dans le LAP, d'avoir cette</p>

	posture là
Espace d'échange interstitiel	
Reflexivité des professionnelles	
Reflexivité des enfants et jeunes adultes	<p>Pour moi quand on a fait le débat ou le porteur de parole c'était typiquement des moments où eux aussi ils avaient le droit de prendre du recul et de réfléchir quoi et c'est ça en fait.. Et je les aurai peut-être pas conçus comme ça, moi j'étais pas mal banchée sur le côté artistique et sans le fait qu'il y ai la recherche action à produire j'aurai peut-être pas été autant dans le côté reflexif avec les jeunes du LAP, ce qui aurait été dommage je crois...</p>
Reconnaissance des savoirs de chacun	
Importance de la complémentarité des regards	
Augmentation du pouvoir d'action	<p>comment est né le projet, il part d'un problème de vécu : il y a un quartier, des gens qui ont un problème de vécu à l'intérieur du quartier et du coup on veut transformer quelque chose à l'intérieur du quartier concrètement quoi. Donc déjà le projet tel qu'il était fait il est dans une dynamique de transformation sociale car il part d'une vraie réalité de quartier et on implique les gens, donc la les enfants et bon les jeunes adultes qui là pour le coup n'habitent pas vraiment là donc c'est un peu tiré par les cheveux mais voilà ils y passent quand même beaucoup de temps, donc on implique les habitants dans un (inaudible), par exemple quand on est allé à la mairie de quartier entre autre pour dire ce qu'on fait, à mon avis c'est un levier de transformation sociale, ça donne envie d'aller rencontrer les élus de quartier quoi pour parler des manières de faire tout ça, ça donne envie de changer les choses avec les habitants eux-même ...</p> <p>Après je pense que si on arrive à faire la fresque ça peut changer des petites choses dans la perspective du quartier mais bon voilà on a pas été au bout encore... Mais les enfants ils auront eu le pouvoir d'agir sur ça aussi tu vois</p>
Elargissement de l'imaginaire	

Retranscription

Mes questions seront rapportées ci-après en italique contrairement aux propos de la coordinatrice du LAP .

Est-ce que tu te considères comme militante ?

Je sais pas comment répondre trop mais je dirais qu'en tout cas, c'est pas tant militant parce que pour moi militant c'est être engagé dans un combat précis, ou au sein d'une organisation, t'es militant de l'écologie ou de un truc particulier .. Dans ce cas là c'est pas vraiment le cas mais en tout cas ce qu'on fait avec le LAP, dans KE, ça a du sens par rapport à ce que j'ai envie de donner dans la société quoi.

Peut-être qu'on peut dire une action politique plus que militante ?

Oui il y a plus un côté politique. Effectivement dans le côté essayer de lutter contre les inégalités sociales, donner une chance à tout le monde, travailler dans un quartier populaire, et le faire de manière volontaire parce qu'on a justement envie de bosser avec des gens qui ... sont les plus démunis on va dire. Il y a la dessus une forme de militantisme on peut dire, mais j'ai l'impression que c'est plus dans redonner du pouvoir d'action aux gens qui en ont besoin en fait, et de valoriser les gens ça aussi ... Donc c'est peut être militant mais je le définirais pas vraiment comme ça, j'ai été plus militante dans ma vie à d'autres périodes et là je dirai plus que je fais une action sociale et culturelle qui a un sens pour la société . Je pourrais pas travailler dans un truc qui n'aurait pas de sens pour faire aller la société dans quelque chose de mieux. Donc il y a une forme de militantisme mais je dirai plutôt que c'est une action politique d'éducation populaire quoi, sur le terrain.

D'accord, merci, je voulais te demander aussi quel est ton rapport avec le milieu universitaire, toi qui a fait une thèse avant d'être à KE ?

Ben en fait pour avoir justement été à l'intérieur du milieu universitaire j'ai beaucoup souffert déjà, je me sentais pas intégrée à ce milieu là mais j'ai aussi adoré pendant 6 ans travailler sur mes sujets et voir comment la théorie elle peut se mettre au service de la pratique, c'est essentiel de voir qu'en fait on a besoin de ces aller-retours là pour pouvoir avancer et que ça ai du sens quoi et en fait quand on a que le nez dans le guidon, si on est que sur le terrain on a pas le recul pour regarder les choses différemment, être nourris par des choses qui ont été creusées pendant des années par des gens je trouve ça très important et intéressant.

Et en fait j'ai un lien avec la recherche qui est fort à partir du moment où elle est tournée vers la pratique, j'ai beaucoup de mal avec la recherche pure quoi. C'est aussi pour ça que j'ai arrêté d'en faire d'ailleurs parce que j'avais besoin que ce soit relié et dans mon labo de recherche moi en fait ils voulaient pas trop relier les choses, ils voulaient bien qu'on aille sur le terrain et que ce terrain soit des assos, des trucs mais ils voulaient pas forcément qu'on utilise ça pour faire de la formation, des outils pratiques, ils trouvaient que c'était un peu le truc pauvre quoi ... Et même ils étaient assez contre en fait ils voulaient pas que j'appelle ma recherche « recherche-action ». Enfin voilà donc j'ai toujours un peu en retrait par rapport à ça car la recherche je n'y vois d'intérêt que

quand dans cette relation là. Mais il faut qu'elle existe hein, je suis carrément passionnée en plus mais mon implication à moi ce serait plutôt de jouer sur l'articulation entre les deux.

Et du coup pour toi pour KE ou le GPAS la recherche elle peut aider à prendre du recul c'est ce que tu as dit non ?

Ah oui ! Elle peut aider à prendre du recul, à transformer même l'action parce que des fois on a l'impression qu'on fait bien les choses et quand on va analyser de manière plus fine et plus critique ce que l'on fait ben on se rend compte qu'on allait pas forcément dans le bon sens même si on avait de bonnes intentions. Et moi c'est ça que j'ai découvert dans (ma recherche ? inaudible) aussi c'est que en tant que prof, en tant médiateur social ou autre ils avaient beau avoir des bonnes intentions, se dire ben on va faire un truc chouette et tout ils voyaient pas... des fois il y en avait la moitié qui était sur le carreau quoi parce que ils avaient pas été accompagnés de ces allers-retours là. Enfin voilà. Et du coup j'ai toujours ça en tête pour moi même de me dire que sans doute il ya toujours à améliorer à avoir un regard un peu critique, un peu plus loin sur ce qu'on fait...

D'accord, maintenant plus sur Partibridges, à ton avis, qu'est ce que le fait d'avoir associé le projet Partibridges au LAP cette année a ajouté au projet de base ? Qu'est ce qui est ressorti principalement de cette expérience pour toi ?

Je trouvais que ça donnait une ampleur beaucoup plus importante au projet, ne serait-ce parce qu'il y avait le partenariat avec le GPAS mais aussi parce que du coup tout ce qu'on a pu avoir comme matériaux et tout ça ça nous a permis de créer les débats qu'on a fait et tout ça, c'était aussi grâce à ce qui avait été récolté en amont, donc j'ai trouvé qu'on avait été plus en profondeur que si j'avais fait le projet toute seule moi dans le LAP, on aurait pu plus creusé mais malheureusement on s'est arrêté avant la fin (rire) On était justement en plein élan je trouvais, on était en train d'avancer : de faire le porteur de parole à la sortie de l'école, de reprendre après ça avec les gamins et tout enfin c'était b bien quoi ! En fait j'aurai eu moins l'intention d'avoir des activités réflexives avec les jeunes du LAP si on avait pas eu la recherche action et ça je trouve ça trop cool parce qu'en fait c'est aussi ça qu'on peut leur apporter dans le LAP, d'avoir cette posture là... C'est pas si évident que ça mais..

Oui c'est sur, d'ailleurs quel impact tu crois que ça a eu sur les jeunes du LAP ?

Pour moi quand on a fait le débat ou le porteur de parole c'était typiquement des moments où eux aussi ils avaient le droit de prendre du recul et de réfléchir quoi et c'est ça en fait.. Et je les aurai peut-être pas conçus comme ça, moi j'étais pas mal banchée sur le côté artistique et sans le fait qu'il y ai la recherche action à produire j'aurai peut-être pas été autant dans le côté réflexif avec les jeunes du LAP, ce qui aurait été dommage je crois...

Après le porteur de parole je trouvais que le debrief avait contribué autant que le porteur de parole

Ben oui complètement, c'est ça le temps réflexif ! Parce que le porteur de parole t'es sur le moment en train de récolter des choses et puis déjà tu vois pas ce que les autres récoltent aussi ... Enfin oui c'était vraiment... Ca devrait même être pensé comme ça à chaque fois je pense !

Par rapport aux enfants moi je suis un peu frustrée car je me demande s'ils ont vraiment pu donner leur avis, t'en penses quoi ?

Ce qui est pas facile c'est d'être à la fois sur le niveau adulte et le niveau enfant, ensemble, parce que forcément les adultes ils vont avoir des choses à dire différemment.. Mais bon je les ai trouvés impliqués quand même les enfants ! Parce qu'en plus ce qui est hyper compliqué pour eux c'est qu'ils parlent de eux-même.. les adultes du LAP ils sont pas vraiment du quartier alors que les gamins ils vivent là quoi ... Les temps de réflexivité avec les enfants c'est pas si facile que ça d'adapter aux enfants

Oui c'est aussi ce qu'on disait que déjà il faut prendre en compte que l'écrit n'est pas évident...

Après moi je crois que dans le LAP les gens qui ont participé aux trucs réflexifs c'est des gens qui étaient déjà vachement, de par leur formation et tout ça, enfin tu vois (nom), (nom), c'est des gens qui ont fait un BPJEPS, l'animation culturelle ils connaissent et ils sont formés déjà à la réflexivité, c'est pas ceux du LAP qui étaient le plus éloignés tu vois et je sais pas si on aurait réussi ... Ca aurait été un défis encore plus énorme. Ceux qui sont plus en gal ère ben déjà on les avait déjà perdus dans le LAP donc bon ..

Donc voilà je pense que pour ceux... enfin non pour tout le monde c'est bénéfique d'avoir des temps de réflexivité mais par contre ceux qui s'y engouffrent le plus c'est ceux qui sont le plus habitué quoi !

Oui.. Ce serait un peu une des difficultés de la RAP, en groupe ?

Oui. Et je pense aussi que ce qui est hyper dur c'est de ne pas lâcher le fil rouge, parce que les allers retours en fait, c'est que tu as un projet, tu as un objectif et quand tu fais des petits temps de réflexivité tu t'éloignes de ton objectif concret pour prendre du recul et mieux y revenir, c'est ça hein ? Par exemple nous il y a l'oeuvre avec les enfants dans la rue mais aussi tout ce qu'il y a derrière. Et en fait je pense que ces allers-retours là c'est hyper compliqué à faire ..

Moi dans ma thèse j'appelais ça des sauts cognitifs, en gros t'es obligé de faire un saut cognitif, intellectuellement pour pouvoir passer j'ai un objectif c'est de faire une fresque au sol, à « les quartiers populaires lalala, la place des jeunes dedans » et du coup quel est le lien entre ces deux trucs là ? Et le lien entre l'objectif concret et le pas de côté et ben si on perd le fil rouge il faut toujours qu'il y ai quelqu'un qui soit là en tisseuse de toile de qu'est ce que c'est le fil rouge, pourquoi on va aller faire un pas de côté et regarder quel est notre rapport au quartier populaire dans un cas comme ça... Et je pense que c'est un truc qui se forme un peu au long terme aussi ça c'est une capacité d'aller-retours qui nécessite d'avoir vraiment un accompagnement fort quoi.

Là pour le coup on l'avait pas mal parce que il y avait à la fois toi, moi et Marie-Sophie et on était toutes les trois bien impliquées dans la partie recherche action, ça nous intéressait vraiment et je pense qu'on a essayé de faire le lien mais tu vois dès que tu as un rapport un peu plus léger de quelqu'un qui accompagne je pense que les gens ils sont paumés.

Oui et tu disais aussi qu'en plus si on va à un truc puis pas à l'autre, si en plus il y a pas un fil rouge c'est encore plus dure de permettre aux participants la flexibilité, de laisser le choix aux personnes de s'investir ou non quoi..

Oui

Ok, et dernière question, ce qui ressort beaucoup de la théorie de la recherche action c'est une dimension de transformation sociale, et je voulais savoir dans quelle mesure tu considère toi qu'on a une action de transformation sociale et par quel biais ?

Ben quand même je trouve que, ne serait-ce que comment est né le projet, il part d'un problème de vécu : il y a un quartier, des gens qui ont un problème de vécu à l'intérieur du quartier et du coup on veut transformer quelque chose à l'intérieur du quartier concrètement quoi. Donc déjà le projet tel qu'il était fait il est dans une dynamique de transformation sociale car il part d'une vraie réalité de quartier et on implique les gens, donc les enfants et bon les jeunes adultes qui là pour le coup n'habitent pas vraiment là donc c'est un peu tiré par les cheveux mais voilà ils y passent quand même beaucoup de temps, donc on implique les habitants dans un (inaudible), par exemple quand on est allé à la mairie de quartier entre autre pour dire ce qu'on fait, à mon avis c'est un levier de transformation sociale, ça donne envie d'aller rencontrer les élus de quartier quoi pour parler des manières de faire tout ça, ça donne envie de changer les choses avec les habitants eux-même ... après on aurait pu aller plus loin là dedans, impliquer encore plus les parents et tout... Après en fait c'est ce qu'on voulait faire dans les réunions avec les parents, c'était dans notre idée !

Oui, le pic nique qui était prévu c'était dans cette idée c'est vrai...

Après je pense que si on arrive à faire la fresque ça peut changer des petites choses dans la perspective du quartier mais bon voilà on a pas été au bout encore... Mais les enfants ils auront eu le pouvoir d'agir sur ça aussi tu vois

Oui aussi sur la vision du quartier, le stigmatisme, et puis aussi sur les frontières comme tu disais faire intervenir un artiste c'est pas non plus une évidence donc ça fait bouger des choses.. En fait ça donne envie de voir le bout comme tu dis !

Oui c'est ça !

(rires)

Bon ben voilà c'est bon pour moi, merci beaucoup pour tes réponses !

Annexe n° 5 – Réunion de travail en vue de remplir le récit d’expérience

Réunion en visio-conférence organisée le 22 avril 2020 afin de compléter ensemble le document racontant notre processus de recherche action (Annexe n°)

Personnes présentes : coordinatrice du LAP, la pédagogue du GRPAS référente du projet Partibridges, coordinatrice française de Partibridges à l’EHESP et moi-même

Grille d’analyse

Hypothèse	Observation
Valeurs de l’équipe Partibridges	
Egalité des savoirs	
Action politique	
Méthodologies utilisées dans la mise en place de notre RAP	
Professionnels réflexifs / Rapport à la recherche	
Confiance entre habitants et associations	
Présence disponibilité	
Problématique issue de la pratique	
Apprendre en faisant, dynamique d’expérience, d’aller-retours	
Méthodologies créatives de recueil de données	
Méthodologie pour le réflexivité, l’analyse	M : « c’est hyper important à chaque fois de faire le debrief direct du coup » M : « ils sont allé voir des activités pour s’inspirer ou plutôt pour créer la discussion que nous avons pu analyser et dont on a pu en sortir des grandes thématiques et ensuite nous avons pu orienter le débat avec guillaumit parcequ’on avait ça en tête derrière. Mais en fait ça a pas été direct je reviens d’une activité et je me dis trop bien avec Guillaumit on va faire ça... il y a une sorte d’intermédiaire entre les deux auquel on a

	<p>pas vraiment réussi à les impliquer parce que c'est aussi complexe mais voilà. »</p> <p>MS : « Sauf qu'en réalité les phases se sont mélangées, parce qu'on fait toujours en fonction des opportunités mais du coup aller voir à l'extérieur ça permettait de se questionner sur nous à Maurepas et donc ça mélangeait pas mal de trucs qui était pas comme on l'avait écrit. » (flexibilité dans les activités)</p>
	<p>MS : j'ai été aussi parfois surprise de me dire « ah ben moi je pensais que là tel ou tel enfant il appréhenderait de passer par là et en fait pas du tout »</p>
Difficultés rencontrées	
Réalités du terrain	<p>M : « Il aurait fallu déjà que mon groupe vienne plus souvent à toutes les activités, qu'il y ai une continuité dans mon groupe et en fait la continuité j'ai eu vraiment du mal à la gérer ».</p> <p>M : « Après sur ce que tu disais MS que les enfants ils ont quand même osé aller interroger des élus, moi j'ai un peu de frustration par rapport à ça parce que les jeunes qui se sont emparé de ça et qui auraient avant le confinement voulu aller plus loin, essayer de faire des choses, de faire bouger le truc, c'est aussi des jeunes qui étaient les plus ... enfin une fille qui avait fait un BPJEPS d'animation socio-culturelle enfin des gens qui étaient déjà assez familiers d'une certaine mobilisation et place dans la société et les autres j'ai pas trop réussi à les ... enfin quoi que il y a eu quand même des gens qui ne se seraient jamais posé ce questions là mais du coup c'est ceux qui étaient les plus déjà un peu pré-politisés et tout ça qui ont eu envie de se saisir de cette opportunité là. »</p> <p>M : « il y a une petite frustration sur le fait que les jeunes du LAP c'était pas vraiment ceux qui squattaient dans la rue, aucun n'habitait vraiment au coeur du quartier de Maurepas, à Gros-Chêne et du coup ça aurait pu être hyper fort d'avoir plus de lien avec les jeunes qui squattaient dans la rue pour de vrai donc on a essayé de le faire mais bon ça ne s'est pas fait »</p>

Réalité du fonctionnement par projet	C : Avec tous les points de vigilances qu'on a par rapport à l'instrumentalisation etc, moi je me dis qu'on pourrait juste appeler ça espaces de réflexivité plutôt que recherche action
Points à améliorer dans l'accompagnement du projet	M « moi je trouve quand même de faire le lien entre la matérialisation finale, le lien avec les enfants, les débats sur les représentations du quartier et en fait faire le pont entre tout ça, pour les jeunes je suis pas sure qu'ils aient vraiment fait ce pont là »
Ce qui ressort de notre RAP	
Espace d'échange interstitiel	MS « Je crois qu'il y a un truc là dessus à soulever de l'invisibilité de certaines pratiques qui pourtant sont bien là et font pour moi partie de la recherche action en entier. » M : on fait des choses ensemble et puis on s'en fou d'où on vient on a un objectif commun et on agit ensemble, et c'est ça qui permet la rencontre.
Reflexivité des professionnelles	M : « en fait si dans le LAP j'avais du faire seulement le projet matérialisation artistique entre guillemet, je pense que j'aurai pas amené les jeunes à aller se questionner vraiment en profondeur » MS : « prendre du recul sur ce qu'on fait, d'analyser et ça c'était pas du tout évident pour les enfants. » M : « moi j'ai tout rebrassé la matière, j'ai écouté ce qu'on avait dit pendant le débat, ce qui était sorti, en suite on a souligné des choses qui étaient ressorties et c'est un peu comme si on avait fait un atelier de réflexivité quoi, sauf qu'ils étaient pas associés à cette partie là par contre... Mais quand même ! » M : « J'ai l'impression que notre objet s'est un peu aussi décalé, on a beaucoup parlé d'inter-générationnel mais du coup au final vu que la composition du groupe du LAP et les enfants en fait ça a aussi été une rencontre inter-milieux sociaux quoi. »

	Réflexions autour de la grille d'analyse
Reflexivité des enfants et jeunes adultes	<p>M : « le fait qu'il y ai de la réflexivité et tout nous ça a quand même nourri l'écriture des chansons, qui étaient pour moi l'aboutissement d'une sorte de réflexivité écrite, on passait par la chanson mais voilà... »</p> <p>M : « ce que j'ai trouvé hyper fort aussi c'est quand on a fait le porteur de parole et qu'en suite on a fait le debriefing du porteur de parole filmé avec les enfants et les jeunes et là vraiment il y avait quelque chose... On touchait du doigt le coeur de la recherche action je crois bien, il y avait vraiment quelque chose de l'ordre du « on est des acteurs agissants et réfléchissants tous les uns les autres quoi »</p> <p>M : « Nous on était beaucoup là dessus parce qu'il y avait pour les jeunes la découverte de Maurepas et de c'est quoi là réalité sociale ici et qu'est ce que c'est ma réalité sociale par rapport à celle là et plein de choses ... Je crois que ça a décalé le coeur de la question à ça. »</p>
Reconnaissance des savoirs de chacun	<p>MS : « Quand ils ont interviewé les membres de la direction de quartier sur la fermeture de l'espace porche il y a beaucoup de choses qui se sont dites en disant ben « nous on est pas d'accord pour notre quartier, on passe par là tous les jours » un peu des choses de l'ordre de « je m'empare de mon quartier », de l'aspect un peu citoyenneté même si ça fait un peu cliché de dire ça, une sorte de sentiment d'appartenance et donc de « j'ai mon mot à dire » et il y avait pas du tout de question d'être un enfant ou pas en fait. »</p> <p>M : « Et là c'est les enfants qui étaient les moteurs pour montrer aux jeunes les jeux présents sur le quartier, ils sont devenus guide du quartier, ils ont amené les jeunes dans l'exploration et il y a eu plein de mini-interview à ce moment là en fait on a pas trop exploité ce truc là mais c'était très intéressant sur le côté les gamins ils ont fait des explorations tous seuls puis avec d'autres gens qui ne connaissaient pas le quartier. »</p>

	<p>MS : « il y a un truc dans le regard des jeunes et des adultes sur les enfants il y a un truc à valoriser, ça rend fier d'être vu comme quelqu'un d'important dans ce projet ».</p> <p>MS : « Et je crois qu'il y a un sentiment de fierté des enfants aussi de faire découvrir à des adultes leur quotidien ».</p> <p>M : Oui et les jeunes ils se sentaient aussi privilégiés d'avoir accès aux enfants et explorer le quartier avec eux</p>
<p>Importance de la complémentarité des regards</p>	<p>M : Oui et d'ailleurs les enfants ils sont allé voir des choses hors du quartier ça leur a aussi fait voir d'autres choses à l'extérieur et à l'intérieur, les jeunes c'est pareil ils viennent de l'extérieur et là ils vivent l'intérieur et ils se sont questionnés et tout donc il ya beaucoup d'allers retours</p>
<p>Augmentation du pouvoir d'action</p>	<p>MS : « il faut pas se leurrer et se dire qu'on va tout changer parce que c'est pas le cas mais par contre il y a un vrai truc chez le petit groupe d'enfant qui venait régulièrement faire les observations cours d'école, le noyau dur d'enfant qui a participé au projet, il y a une vraie habitude qui s'est installée, et une envie de se questionner qui est permanente, et qui était déjà un peu là parce qu'ils sont curieux... »</p> <p>MS : « de voir comment ils ont le culot d'aller dans la rue et de dire bon ben ok je m'approprie le porteur de parole et j'ai pas peur de poser des questions dans la rue, ou d'interviewer des gens important. »</p>
<p>Elargissement de l'imaginaire</p>	<p>Z : Et moi j'ai l'impression aussi qu'on avait ces questions de jeux beaucoup à la base dans notre grille et que finalement c'est un peu un prétexte et que tout ce qu'on a exploré c'est vraiment plus autours de l'image, du stigmaté à l'imaginaire mais vraiment en fait le mythe du quartier quoi... C'est l'axe central de notre réflexion.</p>

Retranscription partielle de la réunion

Proposition de Manon de donner avant de commencer leurs ressentis sur le processus entier jusque là.

Début de l'enregistrement

MS : Moi je dirais que un truc qui un peu saillant dans cette recherche action menée depuis le début entre nous tous c'est qu'il se passe plein de choses qui seraient presque invisibles aux yeux de plein de gens, des adultes, même de nous et qui se passent pourtant pour les enfants et pour les jeunes du LAP. Je pense à tous ces petits trucs, c'est pas évident à expliquer mais, toutes les réflexions par exemple des enfants, entre enfants, sur Maurepas, sur leur quartier... Qui peuvent paraître être des petites choses qu'on ne soulève pas forcément et que là je crois qu'on se tient à creuser et à être assez précis dans le fait de ne pas déformer les propos des enfants, des jeunes dans l'analyse... Je crois qu'il y a un truc là dessus à soulever de l'invisibilité de certaines pratiques qui pourtant sont bien là et font pour moi partie de la recherche action en entier.

M : Moi j'avais aussi une réflexion sur... en fait si dans le LAP j'avais du faire seulement le projet matérialisation artistique entre guillemet, je pense que j'aurai pas amené les jeunes à aller se questionner vraiment en profondeur, en tout cas ce qui venaient au débat et tout ça et il y a eu quand même de la réflexion vraiment en profondeur sur le lien au quartier populaire, le fait d'intervenir dans ce quartier là, même si les jeunes ils n'habitent pas forcément tous à Maurepas, Gros chêne mais j'ai l'impression que ça a permis d'approfondir des trucs là dessus et ça c'est positif, après c'était pas évident, moi je trouve quand même de faire le lien entre la matérialisation finale, le lien avec les enfants, les débats sur les représentations du quartier et en fait faire le pont entre tout ça, pour les jeunes je suis pas sûre qu'ils aient vraiment fait ce pont là et ça j'ai l'impression que ça nécessite un espèce d'accompagnement avec un suivi très ... Il aurait fallu déjà que mon groupe vienne plus souvent à toutes les activités, qu'il y ai une continuité dans mon groupe et en fait la continuité j'ai eu vraiment du mal à la gérer. Peut-être aussi parce qu'il y en a qui comprenaient pas pourquoi d'un coup on faisait un atelier de débat, ça leur paraissait bizarre dans le LAP et tout mais en fait finalement ces débats là, et aussi le porteur de parole, le travail avec les enfants et le fait qu'il y ai de la réflexivité et tout nous ça a quand même nourri l'écriture des chansons, qui étaient pour moi l'aboutissement d'une sorte de réflexivité écrire, on passait par la chanson mais voilà... D'ailleurs il y en a une qui vient d'être publiée par une des participantes sur le Padlet en ligne du LAP et c'est super intéressant sur son regard sur le quartier et ça vient aussi de liens qu'on a eu avec des jeunes de la tour 7, qu'on a rencontré et donc j'ai l'impression quand même qu'il y a eu cette réflexivité mais que ça a été décousue pour les jeunes et ça c'était difficile pour eux... Mais c'était aussi lié au fait qu'eux ne venaient pas tout le temps, il venaient à un truc puis pas à l'autre enfin voilà.

C : Est-ce que c'est pas propre au fonctionnement du LAP de toute façon avec cette adhésion volontaire et du coup on est dans l'ultra-flexibilité, adaptabilité et donc ça fait des petites touches un peu par ci par là et c'est vrai que moi j'ai pas le sentiment d'une démarche très globale... Mais si tu dis que ça ressort dans les productions, textes etc c'est hyper intéressant par contre.

M : Oui je pourrais vous envoyer, Zoé elle a les deux textes produits collectivement et (participante du LAP) elle a fait aussi un texte personnel qui lui trottait en tête pendant le confinement et qui est aussi super intéressant sur ces questions là... Donc ça fait trois productions quand même de réflexivité et j'étais assez contente par rapport à ça et ce que j'ai trouvé hyper fort aussi c'est quand on a fait le porteur de parole et qu'en suite on a fait le debriefing du porteur de parole filmé avec les enfants et les jeunes et là vraiment il y avait quelque chose... On touchait du doigt le coeur de la recherche action je crois bien, il y avait vraiment quelque chose de l'ordre du « on est des acteurs agissants et réfléchissants tous les uns les autres quoi »

C : Et à un même niveau en terme de statut aussi?

M : On était tous au milieu de la table et on avait de la matière au centre avec les paroles des parents, des familles, qu'on avait récolté à la sortie de l'école et tout et on avait plein de choses à dire dessus, il y avait plein de discussions intéressantes qui sont ressorties là... Enfin voilà si j'avais à refaire une recherche action j'aimerais beaucoup avoir un groupe constitué du début à la fin.. Un peu comme toi tu as essayé de faire Marie Sophie tu t'es dit qu'il fallait un groupe qui soit le même groupe d'enfant sinon ça allait être trop décousu aussi.

MS : Oui, sur certaines activités oui et sur les rencontres avec Guillaumit aussi, après peut-être le truc le plus dur avec les enfants c'était pas tant de les avoir, un peu les même mais c'était plus justement d'enfiler la casquette de prendre du recul sur ce qu'on fait, d'analyser et ça c'était pas du tout évident pour les enfants. Et ce que je disais à Zoé c'est que je pense que ça a été fait quand même parce que moi j'étais, enfin je suis tout le temps hyper étonnée mais j'étais hyper étonnée et il faut que je vous envoie l'enregistrement, de quand ils ont interviewé les membres de la direction de quartier sur la fermeture de l'espace porche il y a beaucoup de choses qui se sont dites en disant ben « nous on est pas d'accord pour notre quartier, on passe par là tous les jours » un peu des choses de l'ordre de « je m'empare de mon quartier », de l'aspect un peu citoyenneté même si ça fait un peu cliché de dire ça, une sorte de sentiment d'appartenance et donc de « j'ai mon mot à dire » et il y avait pas du tout de question d'être un enfant ou pas en fait. C'était vraiment hyper-fort comme parole de dire ben non moi ma maman elle discute devant l'école et là elle pourra plus faire ça enfin il y a dans ces discussions là, dans ces interview, celles faites par les enfants ou les jeunes qu'il y a eu le plus, parce qu'on a ok posé des questions mais il y a aucun filtre et on maîtrise pas comment ils vont réagir et ce qu'il va se passer quoi et c'est ça en fait qui est intéressant.

M : Et le fait de faire des interviews c'est déjà mettre de la réflexivité dans l'action, ils sont là, ils se posent et ils vont dire quelque chose devant la caméra...

C : Ils deviennent acteur du questionnement et comme tu dis c'est beaucoup plus à l'état brut que ce que peut produire une interview avec un professionnel de la vidéo qui sera dans une obligation de résultat visuellement

Z : Aussi après le débat du LAP quand on avait pris un enregistrement en fait comme pour le porteur de parole, on avait pris un temps où on s'était un peu obligé à re-faire un debrief de ce qu'on avait fait l'après midi et c'était intéressant, alors qu'à la base moi je l'avais ressenti un peu comme une redite, parce que c'était parce que (le technicien vidéo) n'avait pas pris le son en direct en fait et moi j'étais un peu frustrée de ça parce que je trouvais les échanges en direct trop bien mais finalement après coup j'ai trouvé que c'était pas mal d'avoir fait ça en plus ça permettait de prendre un petit peu de recul juste après

M : Oui souvent dans les jeux collectif qu'on peut faire sur des sujets de société ou quoi c'est hyper important à chaque fois de faire le debrief direct du coup... Oui je trouvais que c'était aussi pertinent de faire le debrief mais je trouvais que c'était vraiment dans le brut de la parole qu'il y avait vraiment de l'intensité et de la spontanéité et il y a des choses qui sont sorties qui étaient très fortes.

Mais ouais j'ai trouvé hyper bien aussi qu'on prenne le système du porteur de parole à chaque fois que les gens parlaient au fur et à mesure car c'était trop bien visuellement ça permettait de justement nous choper dans le live des éléments qui nous paraissaient pouvoir faire avancer la discussion collective après et ça ça marchait vraiment bien avec les jeunes et ça a été affiché dans le LAP pendant longtemps il y avait donc les paroles des uns des autres qui circulaient et faisaient réfléchir et tout et quand on a voulu écrire le texte de Rap justement on est parti de tout ça... Ben en fait moi j'ai tout rebrassé la matière, j'ai écouté ce qu'on avait dit pendant le débat, ce qui était sorti, en suite on a souligné des choses qui étaient ressorties et c'est un peu comme si on avait fait un atelier de réflexivité quoi, sauf qu'ils étaient pas associés à cette partie là par contre... Mais quand même !

Z : Oui et justement pour rebondir sur ta première réflexion aussi sur la difficulté d'avoir une continuité dans le groupe, je me demande si on aurait pas pu aller plus loin dans l'idée d'afficher dans l'espace du LAP le porteur de parole et y ajouter aussi des explication sur le fil rouge, comme ça ce qui ont participé à aucun atelier sur ce thème pour le moment ils auraient pu plus s'emparer du truc..

M : Oui après c'est vrai qu'il y en avait beaucoup, s'ils étaient pas venus au truc ils captaient pas ce que c'était quoi

Z : Parce que l'explication du projet pour les personnes du LAP en fait on l'avait fait que le jour de la rencontre avec Guillaumit, j'avais même parlé de la dimension européenne je crois, mais il n'y avait que deux participantes et après ça s'est un peu perdu quoi

MS : Ben moi je trouvais pas ça très gênant en fait c'est ce qui est difficile et encore plus dans un projet européen je pense c'est de faire comprendre à des gens qui en sont quand même très éloigné de faire comprendre tout ça ça peut être hyper lourd et justement j'ai trouvé qu'on avait réussi adroitement autant au LAP qu'au GR c'était justement de ne pas en faire trop et de résumer assez synthétiquement... Moi je le résumait un peu aux familles et aux enfants en disant qu'on travaille sur faire une action concrète qui passera par le fait de réaliser des jeux mais avant on va faire plein d'activités pour s'inspirer et je crois que le côté européen, il y a plein d'enfants qui en ont pas conscience, je suis pas entrée dans les détails

C : Et c'est pas grave, moi je pense que si le processus qu'on a essayé de mettre en place peut être en partie invisible mais a impulsé des choses c'est là que c'est intéressant l'objectif c'est pas de faire comprendre ce qu'est une recherche action en fait, on risque encore en plus d'installer une distanciation intellectuelle enfin voilà

Z : Oui moi je voulais plus parler du fil rouge entre le débat et la peinture, sans parler de la recherche action

C : Après pour nous c'est de voir ce que ça peut produire tous ces espaces de réflexivité que vous avez créé avec eux et pour vous même puisque j'imagine que ça a du aussi vous faire vous poser un certain nombre de questions et prendre le temps de voir les choses autrement ... Et c'est cette matière là qu'on va devoir essayer de rendre visible. Ecrire une chanson c'est un exemple ! Après est-ce que c'est suffisant ? Moi mon inquiétude c'était de me dire qu'on pose des questions, on se pose des questions ensemble mais est ce que ça crée pas après des frustrations en terme d'appropriation pour les jeunes, pour les enfants... Est ce qu'ils auront le sentiment d'avoir un peu de prise sur ces questions là à un moment donné, que ce soit par les ateliers du LAP, la réalisation finale avec Guillaumit, parce qu'en fait comme l'idée c'était de donner un peu de pouvoir d'agir et de se dire « je m'intéresse aux questions de mon quartier, je m'autorise à poser des questions sur mon quartier mais comment à un moment donné je me fais confiance moi et mes potes pour aller interpeler », enfin vous voyez ? Et c'est ça que moi je mesure pas dans les avancées qu'il y a eu ces derniers mois, mais parce que je suis un peu plus loin aussi... Est ce que vous avez eu ce sentiment ? Le risque c'est aussi de créer des frustrations ?

MS : Moi je sais pas comment répondre à ça mais j'expliquais aussi à Zoé que évidemment il faut pas se leurrer et se dire qu'on va tout changer parce que c'est pas le cas mais par contre il y a un vrai truc chez le petit groupe d'enfant qui venait régulièrement faire les observations cours d'école, le noyau dur d'enfant qui a participé au projet, il y a une vraie habitude qui s'est installée, et une envie de se questionner qui est permanente, et qui était déjà un peu là parce qu'ils sont curieux...

C : Et parce que vous avez déjà un peu ça dans la pédagogie sociale

MS : Oui peut-être qu'on a ça aussi mais ça a été approfondi avec Partibridges et ça c'est indéniable après c'est clair c'est difficile de le mesurer c'est clair parce que c'est dans les attitudes encore une fois pour moi c'est dans nos yeux et nos observations mais oui de voir comment ils ont le culot d'aller dans la rue et de dire bon ben ok je m'approprie le porteur de parole et j'ai pas peur de poser des questions dans la rue, ou d'interviewer des gens important. Je met ma main à couper que si demain je leur dit qu'on va interviewer (la maire de Rennes) sur ce qu'on fait ils me disent Banco et puis ils s'en foutent de qui s'est... Il y a plus trop cette petite angoisse, appréhension en fait chez les jeunes parce qu'ils sont adultes mais chez les enfants en tout cas c'est incroyable comme ça l'a été, le fait de s'emparer de ce culot. C'est des trucs qu'ils ont jamais fait de se dire que, bon la ça part sur la réalisation mais par exemple de ce dire que c'est leurs dessins et en fonction de leur travail que ça va exister, ils sont pas d'habitude consultés dans la fabrication des aires de jeux tout ça et du coup je pense qu'il y a un réel truc qui se crée.

C : Est-ce que sur la question du genre des choses sont ressorties de la part des enfants ou des jeunes adultes ? Car c'était une des thématiques qu'on avait tenté d'aborder mais est-ce qu'on a pu le développer vraiment ?

M : Non nous on a vraiment pas abordé ça au LAP

C : Et c'est pas venu d'eux non plus ?

Z : Moi je trouve qu'on a plus abordé individuellement, en fait en effet si une fille parlait elle allait peut-être induire un questionnement sur le genre en disant qu'elle se sentait plus ou moins à l'aise en fonction du quartier dans l'espace public, avec une question de genre dedans mais plus juste

comme une partie de l'individu et un mec aurait pu dire aussi ah ben moi nanana donc il s'agissait plus d'approfondir ce qu'on pense en tant qu'individu avec nos identités mais pas de question globale sur le genre

MS: Oui je suis plutôt d'accord c'était pas pensé collectivement et puis même dans les observations perso, moi de ma place j'ai plus vraiment les chiffres mais il y a à peu près une répartition fille garçon assez équitable au niveau des enfants investis dans le projet mais par contre dans les discussions après les activités qu'on a pu faire c'est clair, et ça c'est des moments pas très visibles mais les filles disent quand même qu'elles restent moins dans l'espace public que les garçons

C : Et dans la manière dont ils conçoivent après le jeu qu'ils construisent avec Guillaume est-ce qu'il y a une idée ? Parce que à travers les visites on voit les questions de jeux genrés ou non, en plus à Maurepas il y a une nouvelle école qui va être créée avec une attention forte sur la question du genre donc... Ce sera peut-être intéressant à observer dans les manières dont ils se saisissent je sais pas moi des couleurs etc est ce qu'ils reproduisent ou pas des schémas

Z : Après je sais pas je trouvais MS que quand tu posais la questions dans les cours de l'école sur est-ce qu'ils jouaient entre filles et garçon je trouvais que les réponses étaient plutôt de dire « ah ben oui je joue avec tout le monde, enfin avec mes amis quoi »... Après ça vient aussi du petit groupe mixte

C : Et peut-être aussi que c'est pas une question entre eux et que c'est nous qui sommes obsédés par cette question du genre avec une vision des filles malheureuses dans les quartiers populaires... C'est de la nuance aussi, il y a peut-être d'autres réalités !

M : Moi je pense que c'était surtout que la focale n'était pas tant mise là dessus que sur la question plus de territoire, d'inter-génération.. Et donc on n'a pas trop regardé là dessus, on aurait sûrement trouvé des choses quand même.

Après sur ce que tu disais MS que les enfants ils ont quand même osé aller interroger des élus, moi j'ai un peu de frustration par rapport à ça parce que les jeunes qui se sont emparés de ça et qui auraient avant le confinement voulu aller plus loin, essayer de faire des choses, de faire bouger le truc, c'est aussi des jeunes qui étaient les plus ... enfin une fille qui avait fait un BPJEPS d'animation socio-culturelle enfin des gens qui étaient déjà assez familiers d'une certaine mobilisation et place dans la société et les autres j'ai pas trop réussi à les ... enfin quoi que il y a eu quand même des gens qui ne se seraient jamais posés ces questions là mais du coup c'est ceux qui étaient les plus déjà un peu pré-politisés et tout ça qui ont eu envie de se saisir de cette opportunité là.

C : La question de s'autoriser et de sortir de ses inhibitions on voit que c'est déjà des jeunes qui ont déjà un parcours qui va avec cette dynamique

M : En fait les jeunes les plus fragiles ils ne se sentaient pas impliqués, d'aller porter quoi que ce soit ou voilà c'était trop pour eux quoi... Après c'est comme ça c'est la réalité des choses.

MS : Oui c'est clair.. après c'est sûr que le confinement ça a cassé un truc parce qu'on sentait que certains pouvaient être un peu plus près à franchir le pas

M : Oui ça commençait à marcher oui !

MS : C'est dommage que ça retombe quoi

(...) passage plus technique

Z : Par rapport au document, le début c'était plus sur le fonctionnement, comment ça s'était mis en place (*on fait dérouler le document écrit en partage d'écran*) (...)

M : Tu vois là où tu parles de KeurEskemm, il y a une petite frustration sur le fait que les jeunes du LAP c'était pas vraiment ceux qui squattaient dans la rue, aucun n'habitait vraiment au coeur du quartier de Maurepas, à Gros-Chêne et du coup ça aurait pu être hyper fort d'avoir plus de lien avec les jeunes qui squattaient dans la rue pour de vrai donc on a essayé de le faire mais bon ça ne s'est pas fait, il y a eu une seule fois où on a commencé à avoir un lien avec eux et c'était bien intéressant c'est quand on a fait les dessins à la craie et c'était super intéressant. Moi j'étais assez frustrée de ça car j'aurais aimé plus les impliquer après mais en fait le jeune dont j'avais le contact il est parti en Guadeloupe juste après ça et donc c'est aussi assez insaisissable enconre une fois d'avoir un groupe constitué, ce jeune là avec qui j'avais eu des liens il aurait pu être intéressé par l'écriture de la chanson et aussi par la réalisation de la fresque et du coup ça aurait donné encore plus de perspective d'avoir un vrai lien avec les jeunes qui habitent le quartier et utilisent vraiment la rue. On a essayé plusieurs fois on a voulu faire des proxis là bas mais je sais pas à chaque fois, au quotidien il y a des trucs qui ont été annulés... Enfin voilà je pense qu'on aurait gagné encore plus en réflexivité à avoir ces liens directs. C'était une des volontés forte des jeunes du LAP pour le coup de créer des ponts avec eux, que le projet soit un support pour briser la glace aussi avec les jeunes de cette rue, c'est ce que j'avais en tête en tout cas avant le confinement mais voilà en terme de réflexivité moi ça m'a beaucoup manqué parce que j'avais aussi le rôle d'amener la parole des jeunes et finalement c'est une parole de jeune un peu trop extérieure à ce que vivent les jeunes là quoi.

MS : Il y avait aussi l'idée, qu'on s'était dite quand on avait prévu la proxie, si on peut reprendre les activités on verra si on peut le faire mais de pas dire qu'ils squattent trop et qu'on veut les virer pour favoriser les enfants et les familles mais au contraire et donc ça aurait été un moyen de partager avec eux cette vision quoi pour qu'ils se méprennent pas sur ce qu'on veut faire quoi c'est bien une cohabitation dans l'espace public et pas une reprise de pouvoir.. C'est redonner du pouvoir d'agir mais à tout le monde quoi.

M : Oui c'est vraiment la teneur de la discussion que j'ai eu avec les jeunes le jour où on a fait les trucs à la craie, donc on tenait un bout de truc !

Z : (*continue la lecture*)

M : Ah à cette endroit là j'avais une question pour Marie-Sophie, quand on parle des activités : dans quelle mesure tu crois que les enfants ils ont pu s'inspirer de ce qu'ils ont pu voir ? Je me demandais est ce qu'ils avaient vraiment pris des idées qu'ils ont remis après dans le projet ou alors est ce que ça a nourri une réflexion plus globale mais pas était ré-injecté dans le projet de base.

MS : Pour moi ça a été plus global dans le sens où ce qu'ils voyaient ça leur permettait d'avoir des éléments de comparaison mais pas directement de faire un copier coller

C : Ça les a aidé à faire des choix et pas à reproduire quoi ?

MS : Oui et par exemple dans cette cours d'école il y a des équipements sportifs et on a bien senti que le sport ça avait de l'importance et ça s'est traduit dans le côté parcours... Pas directement dans le choix d'un jeu ou quoi mais plus dans des thématiques et un peu plus tirer vers l'imaginaire

M : Ça a permis de faire des orientations dont on s'est re-saisi avec Guillaumit pour orienter son travail ? Puisque c'est nous qui lui avons dit qu'on aimerait bien que ce soit un parcours, qu'il y ai de l'imaginaire... Grace aussi aux enfants du coup ?

MS : Oui

C : Ce que tu essayes de voir Manon c'est qui influence quoi ?

M : Oui parce que à la base c'était de dire qu'ils vont aller voir des jeux pour pouvoir s'inspirer pour pouvoir créer celui avec Guillaumit et je sais pas si ... En fait ça s'est pas vraiment passé comme ça, ils sont allé voir des activités pour s'inspirer ou plutôt pour créer la discussion que nous avons pu analyser et dont on a pu en sortir des grandes thématiques et ensuite nous avons pu orienter le débat avec guillaumit parcequ'on avait ça en tête derrière. Mais en fait ça a pas été direct je reviens d'une activité et je me dis trop bien avec Guillaumit on va faire ça... il y a une sorte d'intermédiaire entre les deux auquel on a pas vraiment réussi à les impliquer parce que c'est aussi complexe mais voilà. Il y avait peut-être des choses qu'ils ont dessiné par contre qu'ils avaient vu dans d'autres écoles... Le trampoline par exemple j'avais l'impression que vous l'aviez chopé de quelquechose que vous aviez vu ?

Z : Nantes peut-être ?

MS : Ah oui c'est possible ! C'est rigolo parce que je pense qu'il y a aussi ce truc là qu'il faut faire apparaître des représentations qu'on aurait pu plaquer en tant qu'adultes sur ce qu'ils auraient envie de faire ou la chronologie dont ça se serait déroulé. Parce que tu as raison Manon dans le projet c'était vraiment écrit en trois phases : d'abord l'exploration du quartier (les besoins etc) puis des autres jeux à l'extérieur (comparer, s'inspirer...) et enfin matérialisation. Sauf qu'en réalité les phases se sont mélangées, parce qu'on fait toujours en fonction des opportunités mais du coup aller voir à l'extérieur ça permettait de se questionner sur nous à Maurepas et donc ça mélangeait pas mal de trucs qui était pas comme on l'avait écrit.

Et du coup dire que notre représentation et notre chronologie de projet elle a été complètement bousculé et tant mieux.

M : D'ailleurs il y a quelque chose dont je n'ai pas trop parlé tout à l'heure mais qui était assez fort c'était quand on est parti faire les enregistrements de son pour la chanson avec les enfants et les jeunes et c'était assez fort parce que les jeunes ne venaient pas de Gros-Chêne, les enfants oui et on est partis en équipes mélangées de jeunes et d'enfants et le but c'était d'enregistrer des sons de jeux du quartier. Et là c'est les enfants qui étaient les moteurs pour montrer aux jeunes les jeux présents sur le quartier, ils sont devenus guide du quartier, ils ont amené les jeunes dans l'exploration et il y a

eu plein de mini-interview à ce moment là en fait on a pas trop exploité ce truc là mais c'était très intéressant sur le côté les gamins ils ont fait des explorations tous seuls puis avec d'autres gens qui ne connaissaient pas le quartier.

C : Et la rencontre inter-générationnelle qu'on voulait faire plus souvent mais qui a été interrompue par le covid aussi, mais où ce que produisaient les uns faisait réagir les autres, c'est vachement riche.

MS : Oui et je me souvient même que de retrouver des adultes du LAP a pu être un argument pour remotiver une enfant qui s'était un peu démotivée sur l'activité, je lui ai dit qu'on avait besoin d'elle et qu'il y avait ceux qu'elle avait déjà vu. Et je crois qu'il y a un sentiment de fierté des enfants aussi de faire découvrir à des adultes leur quotidien... Le fait qu'elle connaisse déjà les adultes aussi la rend plus à l'aise sur le fait de s'investir dans les activités.

Il y a aussi un sentiment de privilégiés aussi pour ceux qui ont rencontré l'artiste aussi, c'est eux qui font le petit noyau dur... J'en ai une qui a démenagé d'ailleurs, mais je l'inviterai quand même à la matérialisation ! Mais il y a un truc dans le regard des jeunes et des adultes sur les enfants il y a un truc à valoriser, ça rend fier d'être vu comme quelqu'un d'important dans ce projet

C : Un peu comme un expert, même si c'est un gros mot expert mais expert de ton quotidien quoi, ils sont porteurs d'un récit du coup les enfants.

M : Moi j'ai l'impression que, enfin je sais pas pourquoi je pense à ça là, mais pour des projets futurs du LAP je trouve ça hyper intéressant de pas écrire une chanson juste comme ça mais que ce soit le résultat d'un processus où on a été à la rencontre des gens... Ca a tellement plus de force. D'ailleurs on en a parlé avec le collectif de RAP qui nous aidait pour écrire les chansons, et qui sont du quartier d'ailleurs donc c'était intéressant de voir ce travail là élaboré avant, et eux ils disaient qu'ils avaient jamais écrit une chanson avec tout ça en amont. Donc moi ça me fait penser qu'il faudrait pouvoir imaginer les projets artistiques comme étant des résultantes de ces processus là, pas que dans le cadre d'une recherche action mais c'est ce que j'aimerais faire en tout cas

Z : Oui ça fait résidence en fait avec le fait de partir vraiment de l'endroit où tu es.

M : Oui et les jeunes ils se sentaient aussi privilégiés d'avoir accès aux enfants et explorer le quartier avec eux

C : Oui le lien avec l'environnement, car au-delà du jeu moi ma crainte au départ pour les enfants c'est qu'ils soient orientés dans leur regard et en fait pas tant que ça et que c'est plus globalement un projet sur l'environnement social, leur environnement social, ceux des jeunes et ceux des jeunes adultes que par le biais des interactions que vous avez créé que cet environnement prend sens quoi et du coup on a plus envie de le raconter et on peut produire, écrire dessiner... En fait c'est ça peut-être les tenants et aboutissants de la création qu'on soit en recherche action ou pas. On est vraiment dans une approche par l'environnement quoi. Du coup on est pas dans le « je veux quelque chose et un artiste va me le donner ou l'animateur va me l'apporter » parce qu'il peut y avoir cette ambivalence là dans l'animation, alors que là ce qui est riche c'est le processus, tout l'invisible quoi

M : J'ai l'impression que notre objet s'est un peu aussi décalé, on a beaucoup parlé d'inter-générationnel mais du coup au final vu que la composition du groupe du LAP et les enfants en fait ça a aussi été une rencontre inter-milieux sociaux quoi. Les jeunes ils se sont vu à être en espèce d'immersion au sein d'un quartier où jamais ils avaient mis les pieds pour certains alors qu'ils habitent à deux rues... Donc il y a eu une rencontre de milieux sociaux aussi puisqu'ils se sont retrouvés à vivre dans une tour.. Nous on était beaucoup là dessus parce qu'il y avait pour les jeunes la découverte de Maurepas et de c'est quoi là réalité sociale ici et qu'est ce que c'est ma réalité sociale par rapport à celle là et plein de choses ... Je crois que ça a décalé le coeur de la question à ça.

MS : Oui et ça a aussi décalé la manière dont le projet a été écrit, le projet a été écrit en disant que certains enfants jeunes, et c'est vrai aussi, utilisaient des stratégies de déplacement dans la rue et au final il y a ça mais on se rend compte que pas toujours et que nous on croit qu'il y a plus de pression que eux n'en ont aussi parfois, j'ai été aussi parfois surprise de me dire « ah ben moi je pensais que là tel ou tel enfant il appréhenderait de passer par là et en fait pas du tout ». Alors l'autre réalité et quand même là mais ça vient nuancer parfois.

C : Oui on a tendance parfois peut-être à dramatiser, c'est l'image du quartier populaire aussi et ça nous rattrape un peu malgré nous et tout est à nuancer.

Z : Et moi j'ai l'impression aussi qu'on avait ces questions de jeux beaucoup à la base dans notre grille et que finalement c'est un peu un prétexte et que tout ce qu'on a exploré c'est vraiment plus autour de l'image, du stigmaté à l'imaginaire mais vraiment en fait le mythe du quartier quoi... C'est l'axe central de notre réflexion.

M : Oui et d'ailleurs les enfants ils sont allés voir des choses hors du quartier ça leur a aussi fait voir d'autres choses à l'extérieur et à l'intérieur, les jeunes c'est pareil ils viennent de l'extérieur et là ils vivent l'intérieur et ils se sont questionnés et tout donc il ya beaucoup d'allers retours

C : *(Petite parenthèse sur la production 1 du projet et les cartes sensibles)* Là où on a un rôle à jouer c'est dans le croisement des regards et des perceptions en fait, c'est là qu'on intervient, je trouve que toute la semaine de la production 1 on a été beaucoup sur ces réflexions là aussi, territoire vécu, représentations...

(...) parenthèse sur le fait de faire suivre les activités du terrain dans des semaines de formations, comme on avait fait avec les team européennes en novembre

Question de la limite entre avoir envie de suivre des activités de l'extérieur et le côté voyeuriste qui peut être parfois gênant (réflexions des étudiants de la semaine P1)

MS : moi ça me vient pas à l'esprit parce que j'ai un peu l'autre côté de me dire que les enfants ils s'en foutent tellement en fait, parce quand tu les amène dans un resto apprendre à faire un gâteau peu importe s'il a quelqu'un d'autre puisque eux ils sont là pour la rencontre et que c'est leur quotidien et mon quotidien avec eux donc j'oublie

M: Et aussi on peut éviter l'aspect voyeur en faisant agir les gens ensemble et pas certains qui regardent, on fait des choses ensemble et puis on s'en fou d'où on vient on a un objectif commun et on agit ensemble, et c'est ça qui permet la rencontre.

C : oui dans la semaine de formation l'idéal ce serait qu'il y ait une création un peu plus collective

M : Oui ou dans les moments quotidiens, juste faire un plat par exemple

C : Oui une mise en lien par un objet quel qu'il soit

Z : Oui déjà dans la semaine P1 c'était vraiment bien qu'il y ait des volontaires et stagiaires des asso, dans l'échange entre nous, 'était rassurant pour certains étudiants d'être avec quelqu'un qui travaille dans le quartier, ça donnait une petite légitimité et peut-être inversement aussi

MS : Oui quand j'en ai discuté avec *(pédagogue du GRPAS)*, il s'est senti je crois plutôt valorisé, comme ce qu'on disait avec les enfants en fait sur le fait d'avoir une expertise de terrain.

(...) Retour sur la lecture du document

Retour et discussions sur la grille d'analyse initiale :

M : en fait quand je revois le tableau je dirai que la question globale c'était celle de l'image du quartier, qu'est ce que c'est d'être dans un quartier populaire etc, après l'axe 1 la place du jeu c'était

la manière de se poser la question, on a regardé ça par le prisme du jeu, à travers « qui joue sur l'espace public ? Est-ce qu'on cohabite ou pas ? » ensuite, quand on parle de l'imaginaire c'était plus sur quelle réponse on apporte et comment on peut placer aussi l'imaginaire comme quelque chose d'important, comme une ouverture, c'est un peu plus une réponse et les questions de transformations urbaines elles se sont posées de fait parce que il y a eu les histoires des barrières et tout ça donc on s'est retrouvé au coeur des histoires de transformations urbaines dans nos questionnements avec les jeunes et les enfants. En fait on a traversé tous les axes à des moments différents, l'axe 1 c'était la question de départ : est ce que les jeunes ils suqattent là etc ; l'imaginaire c'était plus qu'est ce qu'on trouve et les transformation urbaine elles se sont ajoutées aussi quoi, c'est la réalité sociale qu'on a rencontré.

MS : Oui pour moi les transformations sociales elles découlent des bâtons qu'on aurait pu avoir dans les roues et qu'est ce qui est nécessaire de savoir en terme technique, c'est presque du technique même s'il y a le côté environnement.

M : Et le quatrième angle de vue c'est ce qu'on aurait pu peut-être expérimenté si on avait pu jouer avec des jeunes qui sont pas du quartier et des enfants qui viennent du quartier sur le jeux créé ensemble... On aurait pu se dire que ça fait dépasser les barrières symboliques

C : C'est pour plus tard ça dans le déploiement, c'est pas vraiment une question de recherche mais plutôt des effets, mais tu vois à la place du jeu c'est peut-être plutôt la découverte d'un environnement social comme facteur de dépassement des frontières symboliques, comment on appréhende un environnement... Le jeu c'est presque un prétexte en fait et non un objet arrêté. Alors qu'ils ne se sont pas focalisés que sur le jeu il y a plein d'autres choses qui ont nourri..

MS : Oui et ça rentre là dedans l'expertise dans le quartier, la connaissance entre les jeunes, pour moi ça va aussi là dedans c'est peut-être juste un peu plus large et pas que pour la materialisation et le fait de voir les effets que ça produira mais c'est la question du relationnel entre les gens en fait...

(...) Sur le croisement des regards et donc des savoirs issues de la vie de tous les jours

C : Les savoirs existentiels sont notre matière première, votre matière première mais aussi la notre dans le projet

(...) *Retour sur la lecture du document*

MS : Et je voulais aussi souligner que la recherche action ça permet d'approfondir des choses pour ne pas tomber dans l'animation socio-culturelle classique et ça donne une visibilité sur notre travail de fourni sans le travestir quoi

C : Avec tous les points de vigilances qu'on a par rapport à l'instrumentalisation etc, moi je me dis qu'on pourrait juste appeler ça espaces de réflexivité plutôt que recherche action

(...) Sur des modalités plus pratiques du projet, y compris le scénario de la vidéo

RECHERCHE
PARTICIPATIVE
DANS LE CADRE
DU PROJET



De quoi
parle-t-on,
pourquoi
et
comment ?

Pourquoi cette méthodologie avec des jeunes ? Que recherchons-nous ?

La Recherche Action Collaborative implique des méthodes et des fondements divers. Ce document a donc pour objectif de vous aider à situer la méthode recherchée dans Partibridges.

D'emblée, nous affirmons la nécessité d'engager une posture collaborative et critique dans notre méthode (Iversen et al. 2004), faisant l'hypothèse que celle-ci est **mieux adaptée au besoin de visibilité et de légitimation des publics minoritaires ou disqualifiés dans les espaces de décision publique.**

Du point de vue heuristique, la Recherche Action Collaborative (RAC) cherche également à **restreindre l'écart entre la conceptualisation académique et la perception des intéressés** qui ne se reconnaissent pas forcément dans les productions à leur sujet.

Du point de vue idéologique, la participation étant le cœur de nos préoccupations, il semblait évident de mobiliser ce type de méthode avec des jeunes afin de **tester nos propres capacités d'adaptions et de remise en question** dans un cadre formellement institué par les adultes.

Partibridges s'inscrit donc dans une démarche qui vise à **co – définir une situation et à construire un dispositif favorisant la connaissance partagée et le changement.**

Pour autant nos expériences antérieures et notre travail de clarification méthodologique attirent notre attention quant à la vigilance à maintenir dans la mise en œuvre du dispositif afin de limiter les effets possibles d'instrumentalisation et de reproduction des inégalités de position entre les protagonistes.

Pour cela nous proposons d'aborder dans le document les points suivants :

- 1 Cadre théorique clarifiant le terme de RAC : terminologie
- 2 Sa dimension politique
- 3 Ses apports et objectifs
- 4 Les intervenants et leurs postures
- 5 Méthodologie
- 6 Points de vigilance
- 7 Exemples illustrant les différentes démarches

1. TERMINOLOGIE

Co-production, co-design en recherche, recherche action, recherche collaborative, recherche participative, recherche action collaborative... Autant de termes aux sens multiples parmi lesquels il semble difficile de choisir pour traduire la volonté du projet Partibridges. Un petit point terminologies' impose alors...

La **recherche participative** est un partenariat entre le monde académique et les membres de la société civile avec un double objectif de produire des connaissances utiles aux chercheurs ainsi qu'aux partenaires.

La **co-construction**, ou **co-design** du projet de recherche est donc un principe clé de la recherche participative. Il implique que des personnes développent ensemble des concepts ou des choses qui répondent à des préoccupations de société ou d'une communauté (Zamenopoulos ans Alexiou, 2018).

Autrement dit, nous parlons ici de « **recherche impliquée** » dans laquelle les acteurs de terrains et chercheurs co-construisent le projet et la production de savoir, et non d'une recherche par les universitaire, « appliquée » aux acteurs de terrain.



La recherche action ou encore la recherche collaborative peuvent alors être considérées comme des sous parties de la recherche participative, qui diffèrent sur certains points mais ont en commun de grands principes.

La **recherche action**, a une visée de changement, d'amélioration d'une pratique professionnelle, en partant d'un problème identifié par ces derniers. Cette notion de recherche action est suivie parfois du qualificatif « participative », afin d'accorder plus de poids à la participation en elle même qu'au changement induit et ne pas tomber dans l'instrumentalisation par les institutions de ce type de recherche (Morvan, 2013).

La **recherche collaborative est**, quant à elle, tournée vers l'explicitation d'un savoir lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Ainsi, dans un travail de recherche collaborative, les partenaires « ne tenteront pas de déceler ce qu'il conviendrait de changer; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui les mobilise. » (Morrissette, 2013)

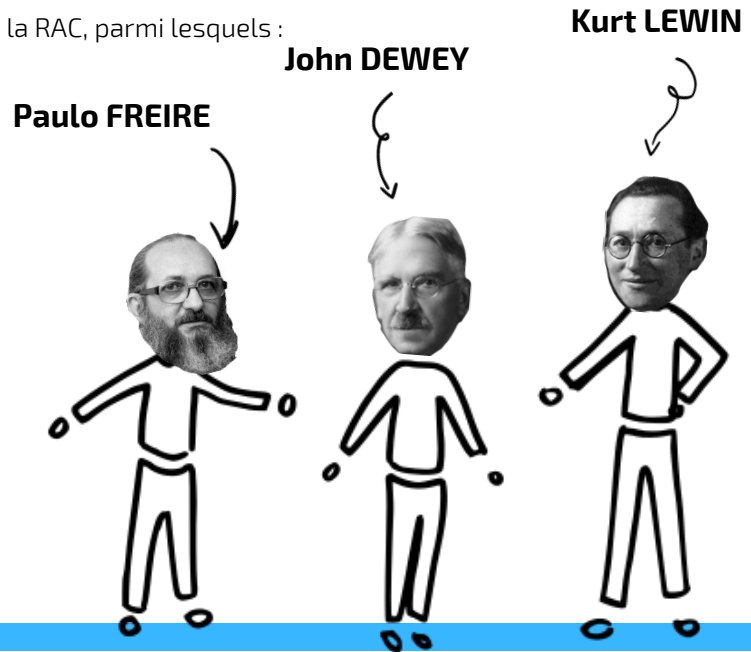
Nous proposons donc de ne pas trancher entre le terme de « recherche collaborative » ou « recherche action participative », car il conviendra aux participants de décider de partir d'un problème qu'ils souhaitent régler, d'une pratique qu'il veulent expliquer, d'une cause à défendre ou de tout autre chose... Nous garderons ainsi le concept de **recherche action collaborative (RAC)** comme englobant les deux.

2.

DES INSPIRATIONS POLITIQUES ET PHILOSOPHIQUES

Plusieurs penseurs ont contribué à façonner la philosophie de la RAC, parmi lesquels :

- **John Dewey**, philosophe étasunien, en référence aux thématiques de pédagogie et d'éducation pour tenter de mettre la science à l'écoute de la pratique, afin que la pratique oriente la science.
- **Kurt Lewin**, psychosociologue étasunien, en liant recherche et changement social avec des groupes défavorisés aux USA dans les années 40. Selon lui, la seule description et observation est insuffisante pour comprendre la réalité sociale. Cette compréhension passe nécessairement par sa modification et donc par l'action. Sa vision pose alors les bases de l'« expérimentation sociale » (Jouissou-Laffite, 2009 ; Lewin 1952)



- **Paolo Freire**, pédagogue brésilien, notamment autour de la notion d'éducation populaire et de la recherche comme une pratique engagée de solidarité et de soutien. Freire et Faundez (1989) présentent la vie humaine comme un questionnement incessant qui l'expose à des risques permanents, à la source de ruptures. Ils prônent le recours à la question comme l'une des approches de base de la compréhension de l'acte éducatif, car le **questionnement est un processus créateur capable de stimuler la mise en oeuvre de moyens pour répondre à des problèmes existentiels**. Cette perspective pédagogique s'oppose à ce que Freire (1974) a qualifié de pédagogie bancaire, de la réponse, et à toute forme de transmission descendante du savoir. Le formateur est responsable de la conception et de la mise en oeuvre des conditions les plus favorables à un processus de production de ce savoir par les sujets apprenants. Plus précisément, la pédagogie de la question repose sur quelques prémisses:

- tous les êtres humains sans exception peuvent apprendre, car c'est le propre de leur incomplétude (Freire, 2006);
- tous les êtres humains sans exception savent quelque chose, et ce quelque chose a de la valeur;
- le sujet est responsable de la construction de la connaissance et de lui donner une signification nouvelle;
- un sujet humain apprend quand l'éducateur pose un projet de vie (une situation existentielle) au sein duquel la connaissance acquiert une signification;
- Le questionnement fait appel à la fois à une dimension existentielle (il interpèle la vie), à une dimension méthodologique (il pose un problème et requiert la recherche du savoir) et une dimension politique (il est un acte démocratique qui instaure le dialogue et suscite un processus de réflexion critique.)

Freire part alors de ce qu'il appelle une **situation-problème**, c'est à dire une situation identifiée qui devient l'objet d'un dialogue et donc est problématisée (induit un questionnement). Ce problème doit alors être posé de manière à mettre en évidence à la fois qu'il résulte d'une difficulté (sa face négative) et qu'il suscite la mise en projet (la face positive). Ce qui est au cœur d'une situation-problème, c'est donc le processus de production du problème par le sujet ou, dit autrement, le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème.

La RAC s'applique à aborder des situations qui préoccupent des groupes et des personnes.

L'hypothèse soutenue par la RAC est que les jeunes ont des connaissances inédites et très riches sur les sujets qui les touchent. En effet, comme Hadfield et Haw en font l'hypothèse, on peut penser que les jeunes sont dans la meilleure position pour parler du fait d'être jeune ou identifier ce qui les concerne directement (Hadfield and Haw, 2001).

Un questionnement émerge alors autour de l'articulation entre savoirs du terrain, parfois appelés savoirs « profanes » et les savoirs plus traditionnels, académiques. **Qu'est ce qu'un savoir pertinent ? Et qui le détient ?** La RAC prône l'idée que ces savoirs sont aussi importants les uns que les autres, et peuvent même être complémentaires. Il semble alors important d'impliquer les détenteurs de ces différents savoirs au sein du collectif de recherche afin d'aboutir à une **compréhension en profondeur du sujet par une co-production des savoirs** (Ostrom, 1996).

Elle cherche la participation active des acteurs sociaux et elle facilite la prise de position des acteurs dans l'espace public. Le processus de co-construction de la recherche permet d'entrer dans un processus réflexif, de questionnement sur soi-même et ses propres projets et ainsi de se rendre compte de **ses propres capacités à déclencher et contrôler l'action** (Bednarz et Desgagné, 2005).

3 . DES APPORTS

& DES OBJECTIFS

Les communautés peuvent alors contribuer, par le biais de la co-production de la recherche, à améliorer les résultats de celle-ci et à trouver des solutions réalisables à leurs problèmes ou questionnements (Wakeford and Sanchez Rodriguez, 2018). Le projet de recherche peut alors avoir un impact, être vecteur de **transformation sociale**, à son échelle. Ainsi, elle intervient dans la vie sociale avec l'objectif de transformer une **situation-problème** (dans le sens de Paulo Freire). Elle peut alors être considérée comme un outil intellectuel au service de la population.

Par exemple, un groupe de jeunes garçons exclus de leur établissement scolaires qui désiraient, en s'impliquant dans un projet de RAC, exprimer leur point de vue sur leur exclusion et, grâce à une meilleure compréhension mutuelle, peut-être faire changer la manière dont l'école gère ce type de profil dans le futur (Exemple n°1, allez en lire plus à la fin du document!).

Enfin, elle répond à une logique de **transférabilité**. Dans Partibridges, il s'agit alors de pouvoir transmettre et faire circuler les résultats de ces 4 recherches participatives, dans le cadre via le web documentaire et son carnet de bord qui pourront être mobilisés seuls ou en lien avec les résultats de la production 1. Ce web doc n'est pas le dispositif méthodologique de la RAC mais l'outil de transfert, témoignage, qui retrace la démarche, les intentions de départ et l'expérience vécue.



4.

UN TRYPTIQUE DE CO-CHERCHEURS

Enseignant Chercheur

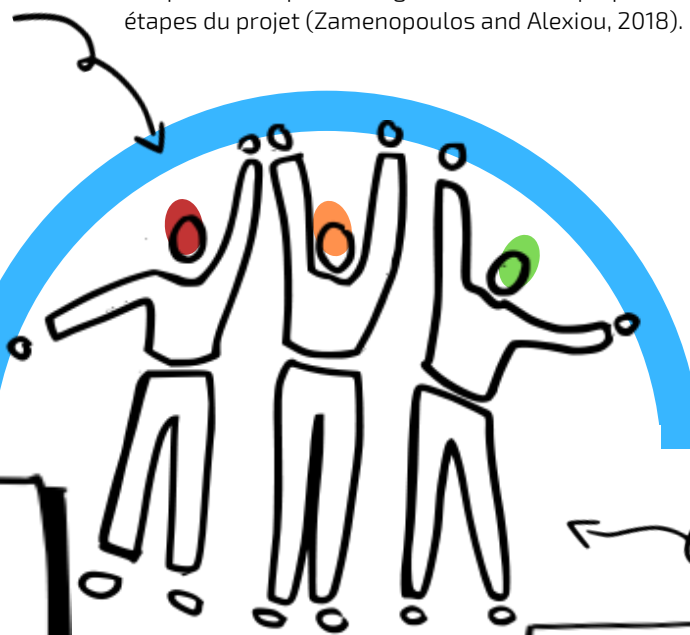
Co-chercheur, accompagnateur, médiateur, facilitateur, la position du chercheur est plutôt celle d'une personne ressource qui encourage la réflexion et l'échange. Son expertise se trouve plus sur la méthodologie que sur le contenu (Morrissette 2013). Il doit cependant faire attention, dans la transmission de ses savoirs, à ne pas donner un cadre trop restreint aux co-chercheurs, ce qui les briderait dans leur expression.

La place laissée aux professionnels et aux jeunes à la fois dans la construction de la recherche, dans sa mise en œuvre et dans la production des connaissances qui en résulte est importante.

C'est alors un **rapport symétrique entre tous les participants**, appelés co-chercheurs et qui peuvent même être parfois co-sujets, qui est attendu (Bonny, 2015).

Cette posture de co-chercheur n'implique pas qu'ils accomplissent les mêmes tâches pour autant, c'est une logique de co-construction à partir de ce que chacun peut apporter.

Les personnes peuvent également être impliquées à différents moments, différentes étapes du projet (Zamenopoulos and Alexiou, 2018).



Youth Worker

Co-chercheurs, ils ont aussi une expertise de terrain, et des questions qui en découlent. Ils peuvent être un interlocuteur moins formel pour les jeunes co-chercheurs et faciliter le contact au début du projet. Ils ne sont pour autant pas des encadrants mais des personnes ressources et qui accompagnent.

C'est le cas par exemple dans l'équipe allemande de recherche sur des jeunes issus de la protection de l'enfance, des éducateurs sont aussi co-chercheurs et sont à l'écoute des jeunes chercheurs même dans des moments informels (Exemple n°2).

Jeune

Co-chercheurs, ils ont des questions, des convictions, des ressentis à exprimer et détiennent donc des savoirs importants. Ils sont sur un pied d'égalité par rapport aux autres co-chercheurs, sans distinction due à la profession ou à l'âge.

Lien de confiance, sécurité

La réalisation d'un projet de RAC se base sur des **relations humaines**, qui permettent l'échange et la production de connaissance par les croisements des savoirs.

Lors de la recherche action avec une équipe de travailleurs sociaux ainsi qu'avec un groupe de jeunes en grande précarité, un temps de départ a été pris pour se présenter, durant lequel chacun a livré un petit bout de son histoire personnelle pour construire la relation de confiance et éviter la position « interviewer-interviewé » (Exemple n°3).

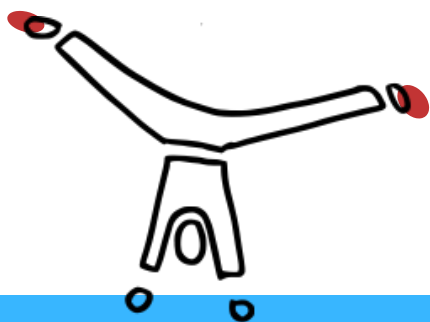
La **compréhension mutuelle** et le **respect de la sensibilité de tous** sont donc les mots clés qui rendent possible ce type de projet, ce qui laisse supposer de prendre du recul sur nos manières de communiquer. Il n'y a pas de jugement entre les co-chercheurs, quand bien même il s'agirait d'une recherche ayant pour but une amélioration des pratiques.

Lorsqu'il témoigne de son expérience en tant que co-chercheur dans un projet avec une institutrice, qui avait pour but d'améliorer sa pédagogie en mathématiques, Bernard Laplante souligne ce problème de communication. En effet, le chercheur pose beaucoup de questions orientées sur les pratiques professionnelles de l'enseignante, dans le but de faire avancer la recherche, mais celle-ci avoue qu'elle prend ces interrogations vraiment sur le ton de la critique car elle n'était déjà pas sûre de ses choix et ses savoirs. Une discussion entre eux a permis d'identifier ce problème et de pouvoir continuer la recherche (Exemple n°4).

5. UNE MÉTHODOLOGIE AGILE

La démarche de RAC demande une certaine **agilité** dans la planification du projet et les méthodologies utilisées. En effet, c'est au cours de la mise en œuvre, grâce aux visions multiples des participants et des premiers résultats que le parcours de recherche va se faire. Il n'y a alors **ni problématique ni méthodologie fixés dès le départ**.

En reconnaissant la pluralité des savoirs, on prône aussi la **pluralité des points de vue**. La diversité des visions, des opinions et positions des co-chercheurs est donc à prendre en compte, il s'agit alors de faire en sorte qu'ils soient exprimés et élargis tout au long du processus (Desgagné, 1997). Néanmoins, il est important d'identifier le contexte de ces points de vue (réalité contextualisée, enracinée à un endroit spécifique à un moment donné) mais aussi les **représentations sociales** qui influent sur chacun de nos avis, de les comprendre et les intégrer pour prendre du recul avancer dans la construction du savoir. Les moments de réflexion collectifs jouent alors un rôle essentiel dans le recueil des points de vue, qui doivent pouvoir être exprimés et élargis tout au long du processus.



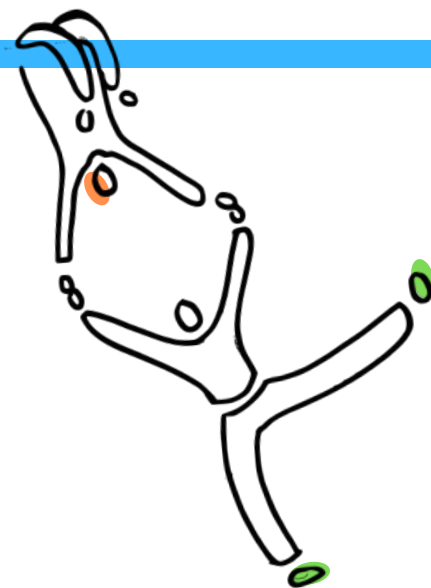
Le caractère évolutif de méthodologie est rendu possible par la **rétroaction constante**, un **processus de réflexivité**, d'allers-retours. Ainsi, l'idée à garder en tête est celle d'un « processus cyclique d'action, observation, réajustement, analyse » (Rinaudo J. et Roditi E., Interview avec Nadine Berdnarz, 2015)

Les **co-chercheurs sont donc des expérimentateurs**.

Dans la démarche de recherche mais aussi dans les méthodes utilisées, que ce soit pour la communication interne au groupe ou bien pour le recueil de données.

L'écrit et plus précisément le texte est le vecteur traditionnel d'information en recherche, mais il n'est pas forcément le mode d'expression privilégié de chacun ! Au-delà de l'écrit, « beyond-text », d'autres méthodes peuvent permettre la réflexion et la restitution dans un projet (Beebeejaun et al, 2014). Les **méthodes visuelles**, les **pratiques artistiques**, sont souvent utilisées afin de capter et rendre compte les choses de manière sensible (**Comme dans l'exemple n°5!**).

L'idée est donc d'**expérimenter**, de **rester agile**, de **pouvoir tout remettre en question et évoluer**, changer, rebondir.



6. DES POINTS DE VIGILANCE

Si une RAC peut permettre l'émergence d'un savoir nouveau, il est important de toujours avoir en tête le but de cette recherche et à qui elle profite, il faut être vigilant à ce qu'il n'y ait pas de manipulation du projet à des fins de production, d'**instrumentalisation** de la recherche (par les chercheurs, les institutions...).

Il est alors essentiel de partir de l'intérêt des jeunes lors de la définition de l'objet de recherche, de partir de l'existant. Par existant nous entendons ici le contexte existant, les savoirs existants, issus de la pratique mais aussi des envies existantes. Il ne s'agit alors pas d'impulser une nouvelle dynamique mais plutôt d'être un outil pour celle-ci.

En ce sens, les décisions doivent être accompagnées par les chercheurs et prises par les participants.

Mais alors qui sont les participants d'une RAC ? Doit-on chercher la diversité à tout prix ? Tout dépend de l'objet même de la recherche, le seul critère étant que les personnes y trouvent un intérêt. Si l'objet demande une grande rigueur sur un sujet précis, le désir d'être inclusif ne doit pas empêcher d'inclure des profils de personnes ayant des compétences spécifiques (Lushey C. et Monroe E., 2014). Ces compétences peuvent venir de leurs études, expériences et chemins de vie.

La recherche peut alors partir de différents types d'objets, de différentes envies :

- l'envie de faire changer les choses comme pour les jeunes issus de l'aide sociale à l'enfance, qui souhaitent engager un dialogue avec la direction de ces établissements afin d'améliorer l'aide et la prise en charge des cas semblables au leur à l'avenir (Exemple n°1)
- de réfléchir à des grands concepts comme l'identité (Exemple n°5)
- de partager ses perceptions des choses (Exemple n°2 et n°6)
- de s'investir pour une cause militante, comme une action féministe (Exemple n°7) ou un engagement politique (Exemple n°8)

L'écueil à éviter est d'imposer à un groupe un thème qui ne lui correspondrait pas. Le groupe peut être artificiel mais il doit être formé par l'envie de se questionner sur un sujet, qui peut leur être proposé par ailleurs par certaines personnes concernées. Par exemple, l'impulsion peut venir de professionnels qui démontrent l'envie de réfléchir à un sujet et qui mobilisent des jeunes en conséquence, comme dans le cas des travailleurs sociaux (Exemple n°3).

Enfin, il est nécessaire de veiller aux **intérêts personnels des participants** tout le long et même après projet. La participation des jeunes à la recherche n'est pas toujours dans leur intérêt et peut avoir des conséquences négatives lors de la publication des résultats. Le chercheur doit garder cela en tête et il peut alors avoir à vérifier, une fois que la recherche est terminée, qu'il n'y a pas de mauvais usage des résultats. Dès le début du projet, les objectifs de celui-ci doivent donc être clairs pour permettre aux participants de donner leur consentement libre et éclairé (Smith, 1990). Les règles d'anonymat et de confidentialité sont également à convenir avec les participants. En effet, le fait d'avoir son nom en tant que co-chercheur sur la production finale peut ne pas être vu par tous comme une valorisation.



7. QUELQUES EXEMPLES

EXEMPLE N°1 – RAC POUR CHANGER L'APPROCHE D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE À PROPOS DES ÉLÈVES À RISQUE D'EXCLUSION

Mark Hadfield & Kaye Haw (2001) 'Voice', young people and action research, *Educational Action Research*, 9:3, 485-502, DOI: 10.1080/09650790100200165

Un groupe de quatorze jeunes garçons exclus de leur établissementscolaire ou bien qui ont arrêté d'eux même d'y aller ont réalisé une recherche action, en partenariat avec une équipe universitaire, dans le but de changer l'approche de l'établissement à propos des élèves qui ont un profil à risque d'exclusion. Leur production finale a été faite sous forme de vidéo.

EXEMPLE N°2 – DEUX RAC PERMETTANT À DES JEUNES DE LIVRER LEURS PERCEPTIONS SUR LEURS PARCOURS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Robin, Pierrine, Marie-Pierre Mackiewicz, et Timo Ackermann. 2017. « Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde ». *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*(18).

Deux dispositifs d'enquêtes participatifs « avec les pairs », ont été mis en œuvre en Allemagne et en France avec des jeunes issus de l'aide sociale à l'enfance, des chercheurs et des membres d'associations. Ils ont proposé aux co-chercheurs un temps d'initiation aux méthodes d'enquête sur deux jours pour le projet allemand, et quatre jours sur site pour le projet français. Le but était de se mettre d'accord sur les visées de la recherche et sur les méthodes à utiliser, mais aussi de fonder le collectif. Ils ont alors utilisé des photos et des récits de leurs vies, afin d'introduire le recueil des émotions et les mettre en situation de recueil de données. Un travail sur de courts textes académiques a suivi pour les confronter à leurs perceptions. Des problématiques non envisagées au départ sont donc apparues au cours des discussions (comme la socialisation horizontale). Concernant l'analyse, des temps d'échange de deux journées en Allemagne et d'une vingtaine de week-ends en France ont été organisés pour analyser collectivement le matériel recueilli. Cela a pu se faire grâce à des lectures des verbatims d'entretiens à plusieurs par exemple, afin d'essayer de faire émerger des axes thématiques.

EXEMPLE N°3 – RAC POUR MIEUX COMPRENDRE ET PRÉVENIR LES SITUATIONS DE RUPTURES DANS LES PARCOURS DE PROTECTION DE L'ENFANCE

Interview avec Virginie Muniglia (Enseignante chercheuse et Karrine Guilloux Ingénieure de recherche), le 13/05/19

L'équipe de prévention spécialisée de la sauvegarde de l'enfant à l'adulte d'Ille et Vilaine a sollicité des chercheuses de l'EHESP afin de réaliser une recherche sur les jeunes en situation de précarité et, à la base, sur les raisons de leurs fugues des établissements de protection de l'enfance. Avec la participation de jeunes à la recherche, l'objet s'est transformé et a porté plus sur les situations de ruptures : entre rupture et recherche de liens, le rapport à la protection de l'enfance dans le parcours des jeunes en situation de précarité. Une restitution publique a eu lieu, en présence notamment des institutions.

EXEMPLE N°4 – RAC DANS LA PERSPECTIVE DE FAIRE ÉVOLUER LA PÉDAGOGIE D'UNE ENSEIGNANTE EN MATHÉMATIQUES

Laplante, Bernard. 2005. « Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative ». *Revue des sciences de l'éducation*31(2):417-40.

Bernard Laplante, chercheur universitaire a réalisé un projet de recherche action avec Annie Mona, une enseignante de 3e/4e année en Angleterre dans le but « d'enrichir les stratégies d'enseignement utilisées lors de leçons de mathématiques ». Ils ont alors donné des leçons dans sa classe à tours de rôle en observant chacun le cours de l'autre, l'attitude de l'autre, et en se faisant des retours systématiques.

EXEMPLE N°5 – UTILISATION DE LA PHOTOGRAPHIE DANS UNE RAC SUR LES PERCEPTIONS ET REPRÉSENTATIONS DE L'IDENTITÉ

Pool, S. (2018) 'Everything and nothing is up for grabs: Using artistic methods within participatory research' in Facer, K. and Dunleavy, K. *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.

Le projet Being Cindy Sherman faisait partie du projet de recherche Zone des arts communautaires (ZAC), qui explorait comment les méthodes créatives pouvaient être utilisées dans la recherche avec les jeunes. Un groupe de chercheur se sont inspirés du style photographique de Cindy Sherman (séries d'auto-portraits pour un travail autour des identités), et ont travaillé en étroite collaboration avec des enseignants et des élèves du secondaire pendant six semaines dans trois écoles de la région de Niagara au Canada, où les élèves ont réalisé leurs propres photographies conceptuelles et ont assisté à une exposition de leurs œuvres dans une galerie d'art locale. Le but était d'attirer l'attention sur la façon dont nous présentons et représentons notre identité, et comment ces représentations influent sur celle-ci.

Les jeunes co-chercheurs ont été encouragés à écrire des textes pour accompagner les photographies afin d'essayer de prolonger leur histoire. Le public a également été invité à interpréter les photographies. Les chercheurs ont ensuite réalisé des entretiens avec trois élèves de chaque école secondaire ayant fait l'objet d'une étude de cas, ainsi que pris des notes sur le terrain pendant les observations et le travail pratique avec les élèves. Tous les enseignants qui ont participé à la recherche ont été interviewés. Tous ces points de vue ont été utilisés dans l'analyse.

EXEMPLE N°6 – UNE RAC PAR UN GROUPE DE PARKOUR A ZURICH POUR COMMUNIQUER SUR LEUR PRATIQUE

Projet Partispace

Cette RAC a été faite par et avec un groupe de traceurs, c'est à dire de personnes pratiquant le e Parkour une méthode d'entraînement physique qui développe la capacité de surmonter les obstacles (physiques et mentaux) en se déplaçant dans un milieu - typiquement urbain - pour se rendre d'un point de départ à un point d'arrivée aussi efficacement que possible. Ils soutiennent alors que la fugacité de l'activité du parkour empêche généralement tout conflit d'usage, de sorte qu'il y a très peu de désagrément public. Au contraire, selon cette RAC, le Parkour permet aux participants d'étendre leurs perceptions sensorielles à travers la ville et, en tant que technique de conquête spatiale et de conquête de soi, peut être compris comme une forme d'auto-expansion individuelle.

EXEMPLE N°7 – UNE RAC POUR FAIRE ÉVOLUER L'ANALYSE HISTORIQUE DU GENRE ET LA MANIÈRE D'ENSEIGNER L'HISTOIRE EN UNIVERSITÉ

Myers, K. and Grosvenor, I. (2018) 'Collaborative Research: History from Below' in Facer, K. and Dunleavy, K. (eds.) *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.

Des "groupes d'histoire féministe" ont rassemblé des femmes effectuant des recherches sur des questions historiques et ont fourni un espace non seulement pour partager les résultats mais aussi les problèmes rencontrés. La technique utilisée était le recueil de témoignages, dans le but d'écrire et transmettre une histoire qui prend en compte l'affectif, les émotions, les ressentis. Ces groupes s'insèrent dans un mouvement porté par des étudiants de l'Université de Birmingham qui voulaient, entre autres, un "autre type d'éducation", notamment au niveau de l'histoire : une éducation qui encouragerait les étudiants à réfléchir de façon critique sur qui écrivait, dans quel contexte et pour quel public. Le feminist History Group de l'Université de Birmingham a contribué à cultiver l'analyse révolutionnaire du genre et de la classe qui sera publiée dans le livre *Family Fortunes*. Cette recherche a également mené à une marche tout public (parrainée par les Feminist Reviews) sur le thème des femmes de Birmingham : Passé et présent. Espace ré

EXEMPLE N°8 – UNE RAC PAR DES JEUNES MEMBRES DU PARTI SOCIALISTE A MANCHESTER SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Projet Partispace

Il s'agit d'une RAC avec et par participants à des réunions de partis socialiste (jeunes ou étudiants), qui souhaitent exprimer leur intérêt pour ces parti et leurs opinions sur l'engagement politique des jeunes. Ces réunions sont considérées par ses membres comme des espaces éducatifs informels, où ils peuvent apprendre et discuter des théories et des positions qui sont souvent absentes de l'éducation formelle. Ils affirment que c'est un espace d'apprentissage alternatif, différent de celui de l'université. Il ressort de cette RAC une impression commune aux membres des groupes sur le sentiment de la population générale que rien ne peut être fait, rien ne peut changer, tout est déterminé, ils considèrent ce pessimisme de l'ensemble de la population comme un obstacle au changement.

Un autre obstacle qu'ils ont mis en évidence concerne l'attitude de certains adultes à l'égard des jeunes, qui sont considérés comme naïfs et très idéalistes. Enfin, selon eux, il n'y a pas vraiment de structures démocratiques permettant aux étudiants de s'impliquer pour décider des politiques.

ET BIENTÔT VOS EXEMPLES !

BIBLIOGRAPHIE

Anadón, Marta. 2007. Recherche participative: multiples regards. PUQ.

Bednarz, Nadine et Desgagné, Serge. 2005. « Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens ». *Revue des sciences de l'éducation*31(2):245-58.

Bednarz, Nadine, Jean-Luc Rinaudo, et Éric Roditi. 2015. « La recherche collaborative ». *Carrefours de l'éducation*n° 39(1):171-84.

Beebeejaun, Yasminah, Catherine Durose, James Rees, Joanna Richardson, et Liz Richardson. 2014. « 'Beyond Text': Exploring Ethos and Method in Co-Producing Research with Communities ». *Community Development Journal*49(1):37-53.

Bonny, Yves. 2015. « Les Recherches Partenariales Participatives: Ce Que Chercher Veut Dire ». Presses de l'EHESP.

Desgagné, Serge. 1997. « Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*23(2):371-93.

Freire, Paulo. 1974. « Pédagogie des opprimés » suivi de « Conscientisation et révolution ». Paris : François Maspéro

Freire, P. et Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (trad. Tony Coates). New York, NY: Continuum.

Freire, Paulo. 2006. « Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative ». (Traduit par J-C Régnier, première édition 1997)

Iversen et al. 2004

Jouison-Laffitte, Estèle. 2009. « La recherche action: oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'Entrepreneuriat*Vol. 8(1):1-35.

Lenoir, Yves. 2007. «Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au coeur d'une pédagogie critique et émancipatoire». Centre de recherche sur l'intervention éducative-Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.

Lewin, Kurt, 1952, « Group decisions and social change » dans G. E. Sevanson, T.M. Newcomb et E.L. Hartley, *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, pp. 459-473.

Lushey, Claire et Munro, Emilie. 2014. «Peer research methodology: an effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood? », *Qualitative Social Work*, 14(4), p. 522-537.

Morrisette, Joëlle. 2013. « Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? »*Nouvelles pratiques sociales*25(2):35-49.

Morvan, Alexia. 2013. « Recherche-action », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, ISSN : 2268-5863. URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/recherche-action>.

Ostrom, E. 1996. «Crossing the Great Divide: Co-production, Synergy and Development *World Development*»24(6), 1073-88

Partispace working paper D6.1.C «Local constellations of youth participation in comparative perspective»- 2018

Smith, L.M. 1990. «Ethics in qualitative field research : An individual perspective». In E.W. Elliot et A. Peshkin (dir.), *Qualitative inquiry in education* (p. 258-276). New York, NY : Teachers College.

Wakeford, T. and Sanchez Rodriguez, J. 2018. «Participatory action research: towards a more fruitful knowledge»in Facer, K. and Dunleavy, K. (eds.) *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.

Zamenopoulos, T. and Alexiou, K. 2018. «Co-Design as Collaborative Research»in Facer, K and Dunleavy, K. (eds.) *Connected Communities Foundation Series*. Bristol: University of Bristol/ AHRC Connected Communities Programme

Annexe n°7 – Récit d'expérimentation de la RAP française Partibridges

But de ce document : relater le parcours de RAP, décrire le processus avec les ambivalences et ce qui a pu mener le groupe à faire des choix

Document rédigé co-rédigé avec les professionnelles des associations et de l'EHESP

Les partenaires investis dans le projet ont été sollicités par la porteuse du projet (à l'EHESP) et ont répondu à l'appel pour différentes raisons (envie de travailler ensemble, philosophie du projet autour de la réflexivité et de la formation, de développer des outils, proche de celles des associations ...)

La recherche action est la seconde des productions du projet Partibridges, soumis à l'UE comme des projets de « recherche collaborative », qui a commencé à être abordée dans un second temps de la temporalité du projet, après le début du travail sur la semaine de formation (production 1).

Un travail autour de l'élaboration du cadre de ces recherches collaboratives dans le projet Partibridges (points importants, points de vigilances...) a été fait par l'EHESP en collaboration avec MMU avant de commencer le travail avec les partenaires associatifs. Il a été choisi de renommer à ce moment là la démarche comme celle d'une démarche de « recherche action participative ».

Il s'agit alors d'une recherche co-pensée et co-effectuée entre membres d'universités, professionnels de l'accompagnement de la jeunesse et jeunes ou enfants, dans le but de co-construire un savoir riche de l'expérience de chacun. Les co-chercheurs sont alors sur un pied d'égalité, bien qu'ils puissent être impliqués différemment selon les étapes du projet. A côté du rapport symétrique entre participant, un autre point clé qui délimite notre cadre de RAP est l'agilité de la méthodologie de recherche, qui doit s'adapter aux évolutions de la réflexion collective ainsi que la perspective d'une transformation sociale, à son échelle, en tant que recherche issue d'une situation-problème (concept théorisé par Paulo Freire,)

Le travail autour de la recherche action participative au sein de l'équipe française de Partibridges a commencé en juin 2019.

Le projet est impulsé par l'EHESP mais la volonté était de partir d'une situation vécue pour les associations, d'un élément qui pourrait bloquer dans leurs constatations quotidiennes.

Les deux associations partenaires n'ayant pas les mêmes pédagogies ni les mêmes publics, la difficulté était alors de trouver un intérêt commun. En effet, les premiers temps, aucun sujet ne semblait émerger des discussions. On sentait que des freins pratiques (temps disponible...) primaient sur la réflexion autour de sujets éventuels. En effet, l'envie était de ne pas ajouter une lourdeur supplémentaire, de rajouter un projet à ceux des associations mais bien de partir de leurs activités. La recherche d'une amorce pour la recherche action participative s'est alors faite à partir des projets mis en place par les associations (et non à partir de leurs pratiques par exemple, qui aurait pu être une autre amorce).

La présentation du projet Partibridges comme une RAP avec des enfants et des jeunes et non avec des professionnels a pu guider le groupe vers des questions qui touchaient leurs publics, abordées dans les projets des associations plutôt que vers une recherche sur leurs pratiques en tant que professionnels. En outre, les deux associations avaient déjà travaillé avec des sociologues à caractériser les spécificités de leurs approches pédagogiques et d'intervention sociale (respectivement avec Guillaume Sabin autour de la pédagogie sociale et Patricia Loncle et Céline Martin autour de l'expérimentation du LAP), ce qui a aussi pu induire ce choix.

Le GRPAS travaille tous les ans sur un appel à projet autour des droits de l'enfant et cette année, pour les 30 ans de la CIDE souhaitait travailler sur le « droit à jouer », qu'ils requalifient en « droit à vivre sa vie d'enfant » (terme emprunté à Janusz Korczak, signataire de la convention).

Le GRPAS a alors déposé un projet autour de ce droit où en s'appuyant sur la présence quotidienne des pédagogues dans la rue pour poser le constat « que l'espace public était plus fréquenté par les garçons que les filles. De plus les « espaces de jeux communs » que sont le city stade ou le terrain de basket autour de l'école Trégain (école du quartier de Maurepas) sont plus utilisés par les grandes avec une présence de garçons beaucoup plus importante, que ce soit le mercredi après-midi, le soir ou le week-end. Nous pouvons ajouter le fait que des groupes de jeunes hommes s'installent sur l'espace public ce qui peut engendrer un sentiment d'insécurité pour certaines des familles ». Alors même qu'« Autour de l'école Trégain il existe de nombreux espaces (non accessibles en voiture) où les enfants passent quotidiennement pas ne s'arrêtent pas pour jouer, ce sont juste des lieux de passage ou des lieux d'occupation pour les plus âgés. »

Il s'agissait alors de proposer aux enfants de questionner les pratiques des enfants sur le quartier (zones où ils vont, où ils ont le droit d'aller, où ils aimeraient aller...) puis d'explorer le champs des possibles en terme de jeux dehors afin d'aboutir à la matérialisation de jeux dans l'espace public.

Le but du projet était alors de permettre aux enfants d'utiliser davantage l'espace public pour y jouer, et de favoriser ainsi l'utilisation conviviale de l'espace public, l'expression citoyenne de

enfants mais aussi d'impulser une réflexion avec les enfants autour de leur utilisation de ces espaces (en fonction du genre, de l'âge...)

Keur Eskemm, en pleine préparation de la quatrième édition du Laboratoire Artistique s'est retrouvée dans l'idée de pouvoir réfléchir aux espaces à l'utilisation des espaces dans le quartier. Ils se questionnent beaucoup dans d'autres projets sur les lieux et sur l'importance d'avoir un terrain d'expérimentation, un terrain jeu (libre ou encadré), comme ce que peut être le local du laboratoire artistique populaire. Ajouter la dimension intergénérationnelle et croiser les regards entre les enfants et les jeunes adultes, c'est à dire plutôt ceux qui sont considérés comme pouvant monopoliser l'espace public était un point d'intérêt supplémentaire au croisement de ces deux programmes.

Enfin, la perspective artistique de la matérialisation de jeux dans la rue, de travailler potentiellement avec un peintre, rentrait dans la philosophie du LAP. Finalement, les jeunes adultes participants du LAP ne sont pas vraiment des habitants du quartier, ils habitent tout près de Maurepas mais pas à Gros-Chêne, donc ce n'est pas vraiment ceux qui sont dans la rue devant l'école, ce qui peut être un peu frustrant, il y a alors une forte volonté de créer un contact avec ces derniers, ne serait-ce que pour leur expliquer que le but du projet n'est pas de les chasser mais bien de favoriser une meilleure cohabitation, mais aussi pour avoir leur point de vue.

L'équipe française s'est donc lancée dans sa RAP pour interroger le fonctionnement de leur quartier et la place du jeu au sein de ce dernier, et permettre peut-être une meilleure cohabitation entre les âges dans la rue. En ce sens, l'étude de terrain, nécessaire à l'émergence des situations qui nécessitent d'être dépliées grâce à une prise de recul, a été faite dans notre cas par les pédagogues de rue du GPAS au sein de leur activité professionnelle. Il ne s'agit pas d'un problème du directement à leurs pratiques professionnelles mais à la vie du quartier, étant donné que les deux associations ont des publics, potentiels co-chercheurs donc, issus de ce quartier. Cette problématique touche donc les habitants du quartier, ce qui correspond à notre idée initiale de faire un projet avec des enfants et des jeunes, bien que ces derniers n'aient pas été impliqués dans la décision du sujet. Les co-chercheurs dans notre recherche action participative sont donc : les professionnelles du GRPAS et de Keur Eskemm en charge du projet jeu (soit Marie-Sophie et Manon), les enfants ainsi que les participants du LAP impliqués dans les activités et les membres de l'EHESP (Céline et Zoé).

En parallèle, les associations ont discuté entre elles des modalités de matérialisation de jeux sur le quartier. L'idée était de faire appel à un artiste qui associerait les enfants et les jeunes dans le

processus de création d'une œuvre ludique, afin de correspondre aux modalités artistique d'accompagnement du LAP et de valoriser une réalisation finale. Il a alors été décidé de faire appel à Guillaumit, un artiste bordelais ayant déjà travaillé autour des jeux dans l'espace public. Il est clair pour le groupe dès cet étape que cette œuvre sert d'action support pour faire un pas de côté, prendre du recul et se poser des questions sur l'usage de l'espace public dans les quartiers populaires, mais ne constitue par une réalisation finale qui viendrait en « solution » à la suite du processus de recherche.

Les temporalités des deux associations ont été à prendre en compte lors de la planification de la RAP. Les activités du GRPAS, s'appuyant sur le lien avec l'école, suivent le calendrier scolaire, elles devaient donc commencer dès septembre pour aller jusqu'en juillet, en prenant en compte des semaines de vacances. De plus, le bilan de projet sur les droits de l'enfant était à faire pour le 5 février, un bon nombre d'activités devaient ainsi avoir été réalisées d'ici là. Au contraire, pour le LAP, les activités autour de ce projet ne devaient commencer qu'en février. En effet, après une phase de mobilisation, le LAP débute en décembre par un mois d'inter-connaissances, suivi d'un mois d'appropriation du local mis à la disposition des participants. Les « parcours artistiques » dont fait partie ce que nous appelons le « projet jeu » ne doivent alors commencer que dans un second temps, à la moitié presque de l'année scolaire. Il a ainsi été décidé de débiter la récolte de donnée avec les enfants puis de prendre le temps d'explorer les thématiques avec les jeunes adultes avant de les réunir pour procéder à une mise en commun et passer à l'étape d'analyse.

La première étape a été de réaliser des activités autour de ces thèmes avec les enfants du GRPAS une trentaine d'activités ont eu lieu entre septembre 2019 et janvier 2020. Ces activités ont été menées par les pédagogues du GPAS, principalement Marie-Sophie, pédagogue en charge du « projet-jeu ». J'ai (stagiaire à l'EHESP) alors passé deux jours par semaines au sein de l'équipe du GRPAS, entre les mois d'octobre et décembre, pour m'imprégner de la pédagogie de l'association, et aider à la mise en place des activités et au recueil de données.

Les activités ont alors pu être classées en quatre catégories : rencontres avec des professionnels (de l'espace public, de la recherche...), rencontres avec des passionnés de jeu, exploration d'espaces de jeux, « mini-reporters » exploration de la parole.

Ainsi, dans la catégorie exploration d'espaces de jeux, les enfants et pédagogues font une visite à Nantes pour découvrir ce que cette ville a offrir comme aires ludiques notamment l'espace des machines de l'île de Nantes et une nouvelle aire de jeu (sur la lune).

De plus, des observations de cours d'école sont réalisées sur des temps de midi. Les enfants peuvent dessiner les jeux présents dans les différentes cours, discuter avec les élèves présents sur leurs jeux préférés dans la cour et observer la répartition des enfants en fonction des jeux (genrée ? En fonction de l'âge ?...). Ils vont également jouer dans des ludothèques, des parcs de Rennes, des aires de jeux municipales ou bien auto-gérées comme l'îlot-R, skate parc dans un terrain vague. Plusieurs types de terrains de jeux sont ainsi explorés.

Dans la catégorie rencontres avec des passionnés de jeux, les enfants se rendent près de Laval, à Pré en Pail, de Payaso loco association qui crée des jeux . Le responsable de l'association les accueille et leur fait visiter de manière ludique son village. Ils ont aussi l'occasion de rencontrer les vendeurs de magasins de jeux de sociétés de Rennes.

S'agissant des activités de Mini-reporters, il s'agit du recueil de la parole des habitants : l'interview avec la DQ qui découle du questionnement sur la fermeture du porche par exemple.

Quant aux rencontres avec les professionnels, il s'agit notamment de la direction de quartier afin de savoir comment s'organise une intervention dans l'espace public comme celle de peindre une rue, il s'agit de comprendre les règles quant à la matérialisation d'une œuvre dans l'espace public. Ils rencontrent également une sociologue qui leur parle de l'observation, et une étudiante qui leur parle des activités et du genre, suite à cette rencontre, ils peuvent mettre en regard son discours avec ce qu'ils voient dans un skate park.

Les activités réalisées par les enfants ont permis une approche globale, d'avoir des éléments de comparaison sur ce qu'ils aimeraient ou non sans faire un copier coller, faire des choix et non reproduire, par exemple le côté sport, parcours est beaucoup ressorti (ah ouais là ça fait cabane, tirer vers l'imaginaire), cela nous a alors donné des orientations dont on a pu se saisir pour les transmettre à Guillaumit. En fait, elles ont permis de créer l'échange dont on a pu sortir des thématiques et orienter le débat avec Guillaumit : ils ne se sont pas dit directement qu'ils allaient faire telle ou telle chose avec Guillaumit mais toutes les activités ont pu les nourrir. L'idée d'un trampoline qui est sortie pendant la journée avec Guillaumit pourrait venir de ceux vus à Nantes par exemple.

Pour les enfants du GRPAS, le projet devait se dérouler en trois phases : d'abord l'exploration du quartier (les besoins etc) puis des autres jeux à l'extérieur (comparer, s'inspirer...) et enfin matérialisation. En réalité, les phases se sont mélangées, la chronologie de projet a été bousculée par toute la partie imprévisible et tant mieux car en allant voir ailleurs dès le début de l'année ils ont aussi pu plus vite comparer et prendre du recul des choses sur leur quartier, et penser à des choses pour la matérialisation.

Elles ont aussi permis aux enfants de se questionner notamment sur l'image de leur quartier (comparaison avec les écoles des autres quartiers rennais... « L'école Andrée Chédid c'est un peu les même gens que nous, c'est un peu le même quartier à Kennedy il y a plein de population, de nationalités différentes » ou pour reprendre les paroles des enfants "il y a plein noirs" alors qu'à

duchesse Anne c'est pas la même chose, et les autres enfants venaient aussi nous le dire « ah ouais vous venez du quartier de Maurepas ah ben c'est chaud » ou alors au contraire « moi j'y étais et non je trouve pas ça si chaud que ça »...) et sur l'usage qu'ils font de cette rue et sur les possibilités de jeux auxquels ils n'avaient pas pensé.

Tout ce travail permet aussi de re-questionner les représentations qu'on aurait pu plaquer en tant qu'adultes sur ce qu'ils auraient envie de faire.

En novembre, en réalisant le nombre d'activités déjà réalisées (14) desquelles nous n'avions tiré que très peu de matériaux à analyser (quelques prises de son de Marie-Sophie et les bilans des pédagogues qui portaient plutôt sur l'ambiance du groupe, de l'activité moins que sur le fond), nous avons mis en place une carte pour répertorier toutes les activités faites, en fonction des catégories sus-mentionnées, avec une fiche à remplir pour chaque activité en plus de la fiche bilan habituelle, dans le but de faire émerger des observations faites par les enfants ou les pédagogues à propos du jeu et de l'espace public. Cela nous a permis de voir quelles activités pourraient être intéressantes à ajouter à celles que l'on a déjà et également d'avoir un support pour montrer en temps voulu ce qui a déjà été fait aux jeunes adultes du LAP.

A partir de novembre, nous avons également décidé de nous voir régulièrement (environ une fois toutes les deux semaines) Marie-Sophie (du GRPAS), Manon (du LAP), et moi-même afin d'échanger autour de nos observations et des réflexions qui pourraient émerger de celles-ci. Nous avons alors mis en place un Framapad pour que l'on puisse toutes écrire nos réflexions au fur et à mesure et se tenir informées des observations des autres.

Guillaumit, l'artiste mobilisé pour l'oeuvre, nous donne dès novembre un premier devis avec des idées de peintures. Ses propositions sont une sorte de marelle et de parcours coloré. Notre réaction face à cela est de se dire qu'on veut vraiment creuser un peu la normativité des jeux et penser ensemble à quelque chose de plus propre au groupe, au quartier de Maurepas et qui stimulerait l'imaginaire. L'idée de combiner la RAP avec ce projet d'oeuvre ludique est bien d'amener de la réflexion autour d'un projet qui peut paraître utilitariste (un problème – un artiste qui vient peindre comme si cela était une solution toute prête).

Il s'avère que le document de cadrage qui avait été préparé pour Guillaumit afin qu'il comprenne bien notre état d'esprit et nos envies n'avait pas été envoyé. Il semble donc totalement disposé à prendre du temps pour co-crée l'oeuvre ludique avec les enfants et les jeunes.

Le projet Partibridges prévoit que le processus de RAP soit retransmis par un web documentaire et un vidéaste a été recruté à ce titre par l'EHESP. L'articulation entre le besoin de filmer les activités et le côté intimiste des groupes d'activités (que ce soit avec les enfants du GRPAS ou bien avec les participants du LAP) n'était pas sans poser question. Ainsi, nous tenions tous à ce que le vidéaste s'imprègne de la pédagogie des associations, de la manière de faire et avons donc planifié un temps de rencontre où ce dernier est parti en activité avec un groupe du GRPAS sans sa caméra, avant de commencer à filmer. Malgré cette précaution, il y a pu avoir des tensions entre les impératifs du vidéaste, qui pensait en terme technique de vidéo, de résultat, et qui n'est pas présent sur toutes les activités et les membres du groupes qui insistaient sur l'importance du processus, de l'absence de planification ou de théâtralisation d'une réalisation finale et sur le besoin d'avoir accès aux vidéos et audios de paroles des enfants pour pouvoir les analyser. Les réunions de travail du groupe ont donc été marquées par des discussions autour de la manière d'aborder les choses avec le vidéaste, jusqu'à ce que la décision soit prise de lui écrire un « document de cadrage » afin de clarifier les attentes de chacun.

Après plusieurs réunions où nous souhaitions parler de la grille d'analyse mais que nous n'avons pas eu le temps, pris par des considérations autour de l'aspect vidéo, de l'oeuvre ou bien dans les récapitulatifs des avancées de chacune, nous avons finalement constitué le 10 décembre une grille d'analyse sous forme de tableau avec plusieurs axes.

Question générale de recherche	Vivre sa vie d'enfant/ de jeune dans un quartier populaire	
Angle de vue N°1	Usages ou non-usages de l'espace public en fonction de l'âge, du genre : le rôle du jeu	qui joue ? qui ne joue pas ? est-ce que ce sont des filles des garçons ? jouent-ils ensemble ? espace public pour quoi faire ? Les grands ? les petits ? où jouent ils ? à quoi jouent ils ? qu'est ce qui les mobilise ? qu'est-ce qui t'étonne ? la cohabitation comment ça se passe ?
Angle de vue N°2	La place du jeu et de l'imaginaire chez les enfants/ jeunes du quartier	comment ils jouent quand il n'y a rien ? quels sont les histoires du quartier ? Quels scénarios ils s'inventent ? qu'est-ce qui fait rêver ? qu'est-ce qui nourrit l'imaginaire collectif ? d'où viennent les rêves ? fantasmes. la place de l'ennui, la place du vide. ce qui pousse à la créativité.
Angle de vue N°3	Transformations urbaines : un quartier en transformation, quels espaces pour les jeunes ?	que connaissent ils des transformations qui vont avoir lieu. être associés à une transformation concrète. quelles places pour les jeunes dans le quartier ? ou sont ils ? pourquoi ? projet de fermeture du porche. quelle importance des travaux dans un quartier ? le vécu des travaux.

Angle de vue N°4	Le jeu comme facteur de lien social/ de dépassement des frontières symboliques	comment le jeu peut créer des liens entre des personnes différentes ? interculturalité
------------------	---	---

A émergé tout de même la question de l’imaginaire, qui est un point important pour le groupe à la fois au niveau des représentations du quartier, des usages de l’espace public et du jeu. Nous sommes chacune sensibles à cette notion là et avons en tête l’envie de stimuler l’imaginaire, de jeux qui n’auraient pas vraiment de règles mais qui seraient des « embrayeurs d’imaginaires », selon l’expression amenée par Manon (consensus qui a émergé de nos discussions puisque dans l’idée du GRPAS à la base il s’agissait de produire un livret avec les règles des jeux).

En décembre également, Manon nous a fait part de son passage dans le comité de quartier et des problématiques sécuritaires qui étaient discutées au sein de celui-ci autour de la rue devant l’école, et notamment du porche qui clôture la rue. Nous apprenons ainsi que des aménagements sont en cours de réflexion afin d’éviter la circulation de scooters et le « squat » de personnes aux activités illicites. Les possibilités tournent autour de la fermeture du porche qui empêcherait tout passage ou bien la mise en place de chicanes pour freiner les deux roues. Cette nouvelle a donné une autre dimension au projet (que ce soit l’oeuvre ludique ou bien la recherche) puisque le sujet choisi à la base par les pédagogues, l’occupation de la rue de l’école, est un sujet discuté actuellement dans des instances politiques. La question de notre positionnement par rapport à ces questions d’aménagement par la direction de quartier se pose alors.

Marie-Sophie et Manon assistent également à une deuxième réunion sur ce sujet, organisée par la directrice de l’école Trégain au sein de l’espace parent de l’école, avec les parents d’élève la mairie de quartier et la chargée de la prévention délinquance ville de Rennes (entre autre). Le but était de parler de la problématique du porche, un urbaniste faisant des propositions que les parents pouvaient commenter, il s’agissait surtout d’explorer le degré de fermeture à mettre en place (totale avec des horaires, juste des chicanes...). Cela a permis de mieux appréhender les points de crispations et les différents positionnement autour de la rue en question, mais aussi de parler du projet de peinture sur la rue.

Enfin, le 11 décembre, nous avons organisé un temps d’explication pour toute l’équipe du GRPAS de ce qu’est Partibridges afin qu’ils aient la grande image de la place du projet autour de Maurepas dans le projet européen mais également qu’ils comprennent le principe de la recherche action participative et donc l’importance du recueil de données. Il s’agissait de leur donner des clés sur comment remplir les fiches de la carte et quelles questions poser aux enfants pendant les activités

du projet. Le but était encore une fois de favoriser la collecte de ressentis, de matériaux, utilisables plus tard dans l'analyse.

Le temps de travail suivant, en janvier a été utilisé plutôt pour faire un récapitulatif des activités et planifier les activités à venir dont les activités communes entre enfants et jeunes.

Jusque là, le Framapad a été rempli lors des réunions et par des retranscriptions de vidéos ou d'audios faites pour les rendre accessibles à toutes.

Une séance de visionnage commune pour une première analyse a été mise en place le 23 janvier, afin de pouvoir remplir ensemble un peu plus la grille d'analyse, que Zoé avait commencé à remplir par ailleurs afin d'aider à l'analyse. Cette séance, casée en fin de journée avant une activité du LAP était un peu trop courte pour que l'on puisse vraiment discuter en profondeur des choses observées, il s'agissait plus une fois de plus une remise à niveau, tout le monde a vu la même chose qu'une prise de recul. De plus, elle a eu lieu juste avant la venue de l'artiste Guillaumit, et des questions au sujet de la préparation de la journée avec ce dernier ont pu prendre le dessus.

Une première journée de rencontre avec Guillaumit a eu lieu le 28 janvier, cela a lancé le projet avec le LAP. Pour cette journée, le but était de travailler majoritairement sur l'oeuvre ludique mais également d'en profiter pour observer tout ce qui peut sortir de la parole au niveau représentations sur le jeu et sur son influence sur l'espace public. Nous avons donc utilisé la technique du porteur de parole, en accrochant des bouts de phrases dites par les participants à des fils en fonction du thème abordé : la rue idéale, la transformation urbaine, le Maurepas imaginaire et la place des jeunes/enfants dans le quartier.

Un premier temps a été pris dans la journée pour resituer le projet pour les jeunes du LAP, sa valence recherche et pour que Guillaumit présente son univers graphique.

Un temps de pic nique collectif a ensuite été pris suivi de petits jeux brises glaces et d'une balade dans le quartier à la recherche du Maurepas imaginaire. Il s'agissait de partir en deux petits groupes sur la rue de l'école, avec dans les mains deux cartes de dixit, et de recréer à partir de ces cartes et des éléments du paysage le mythe de cette rue. Un des groupe est parti sur l'histoire d'un dragon qui enlevait des enfants, et un autre sur la confrontation de deux sorcières : une méchante et une gentille. Guillaumit avait ensuite préparé un temps autour de la création d'un parcours où chacun était amené à dessiner des éléments et l'histoire de son propre parcours.

Tout le temps de la journée, nous avons nourris le fil à linge du porteur de parole. De nombreuses petites phrases très intéressantes sur les quatre thèmes du porteur de parole.

En outre, au moment où nous avons dessiné à la craie dans la rue, Manon a pu discuter avec un groupe de jeune assis là et donc nouer un contact, en leur expliquant le projet. L'un deux était très

intéressé pour s'investir dans l'écriture des chansons et la peinture mais il a déménagé peu après et nous n'avons pas pu aller plus loin dans le contact avec eux.

Des activités de proximité, type palet dans la rue avaient été prévues pour favoriser les temps d'échanges avec ces jeunes mais elles ont dû être reportées. L'intention de créer des ponts avec eux reste néanmoins une volonté forte des jeunes du LAP et le projet de peinture devait être le support pour briser la glace avec eux.

Le Rally son du 12 février mêlait également les enfants et les jeunes dans le but de recueillir des sons du quartier, la parole des habitants autour de l'usage du quartier et d'en faire une chanson.

Cette semaine tombant en même temps que la semaine de formation de la production 1 du projet, ni Céline ni moi n'avons pu y participer. Judicael n'était pas non plus présent pour filmer. Néanmoins Manon a trouvé que l'activité, en petits groupes mélangeant jeunes et enfants étaient très enrichissante et beaucoup de sons du quartier ont été capturés et ont été utilisés ensuite pour faire un instrumentale pour un RAP. Les enfants connaissaient le Gros chêne car ils y habitent alors que les jeunes non, et ils ont donc été les moteurs pour montrer aux jeunes les jeux présents sur le quartier, ils sont devenus guide du quartier, ce qui est valorisant pour eux. Le regard des adultes sur les enfants les rend fiers, être vus comme des experts du quartier, ils connaissent des choses sur le quartier que les autres ne connaissent pas. Les jeunes se sentent aussi privilégiés de pouvoir explorer le quartier avec les enfants, d'avoir une place dans le quartier dans lequel ils n'habitent pas vraiment mais sont plongés comme en résidence.

Il y a une vraie rencontre générationnelle, le fait que les adultes du LAP soient là est même devenu un argument motivant pour les enfants et comme ils connaissent déjà les jeunes, ils sont aussi plus à l'aise pour s'investir.

Le fait d'avoir rencontré Guillaumit donne aussi un sentiment de légitimité dans le projet.

Fin février, beaucoup d'activités ont été réalisées et la question qui se pose à présent et la mise en récit de ce qui a été vécu pour que cela devienne de la parole utilisable en analyse.

Côté EHESP, nous avons alors travaillé sur un document détaillant la méthodologie de notre RAP, et redéfini un calendrier avec pour ambition de commencer une partie plus d'analyse en avril, durant laquelle nous pensions impliquer des participants du LAP et des enfants du GRPAS. Nous pensons alors que le recueil de donnée jusqu'ici peut alors se résumer à trois catégories : biographies (tout ce qui est plutôt issue de l'expérience propre de chaque participant au cours de sa vie, du récit), exploration (ce qui est vécu par le biais d'une activité du projet, plutôt à court terme), et rencontres (la parole extérieure à celle des co-chercheurs qui est récoltée).

Une date a été fixée afin de mettre en place un atelier avec les pédagogues pour favoriser la réflexivité, en mobilisant des textes, des concepts théoriques autour du jeu et de l'espace public

pour le 19 mars en raison des différents congés de chacun. Il s'agit d'expliquer les deux possibilités et de leur proposer notre choix de calendrier adapté pour collecter leurs avis, mais également de commencer à apporter de la théorie, pour avoir une idée de la direction que peut prendre notre fil de raisonnement. Nous sommes ainsi, pour des raisons pratiques, dans un fonctionnement à deux vitesses depuis le début : une réflexion de prime abord entre chercheurs et pédagogues avant de proposer quoi que ce soit au groupe.

Fin février, nous avons également réalisé un entretien avec l'ancien coordinateur de KE (Maxime) venant de finir son mémoire qui traite dans une certaine mesure, du terrain de jeu et des thématiques proches de la RAP pour croiser les savoirs, pouvoir discuter avec lui de notre processus et de nos perspectives. Cette démarche correspond à l'idée encore une fois d'expérimenter et de piocher des appuis à l'extérieur du groupe.

Cet entretien alimente notre réflexion sur le nouveau calendrier et la manière dont on peut accompagner la suite du projet vers plus de réflexivité. On a aussi pu parler du sujet du terrain de jeu, et de l'importance de la liberté qui règne au sein de ce dernier, ce qui n'est pas le cas dans la rue devant l'école puisqu'il y a une forte surveillance des parents, des voisins mais aussi une forte présence policière, en tout cas de nombreuses règles en provenances du monde des adultes le régissent.

Entre temps, les activités de recueil de données continuent de manière très riches.

Côté GPAS, d'autres cours d'école sont visitées, et les différentes rencontres continuent.

Côté LAP, un débat sur les questions de transformations urbaines et de vie au sein d'un quartier ou ailleurs est réalisé avec les participants du LAP. Ce débat a été préparé le matin même par Céline et moi-même ainsi que deux services civiques et un stagiaire de KE. Il passe par un jeu de rôle, une simulation d'un conseil de quartier, inspiré de celui vécu par Manon et Marie-Sophie, où chacun doit trouver des arguments pour la fermeture ou non du porche en fonction de son rôle. S'en suit un débat mouvant sur deux points : «Etre un enfant dans un quartier ou ailleurs, c'est pareil », et «pour ou contre la rénovation urbaine à Maurepas ». Enfin une petite scène de théâtre forum est sensée stimuler les réflexions autour des stratégies que l'on adopte dans l'espace public pour éviter par exemple certaines zones ou certaines personnes.

Ce débat donne lieu à de nombreuses réflexions sur la manière dont chacun se sent dans l'espace public, et les conceptions que l'on a des quartiers populaires. Néanmoins, il n'y a que trois puis deux personnes du LAP qui restent durant ce temps de débat et aucunes ne sont habitantes du quartier. Il s'agit alors des visions que l'on peut avoir ou de ressentis que l'on peut avoir en arrivant à Maurepas en tant que personne extérieures mais pas en tant qu'habitants. Tout est filmé par Judicaël.

Font suite à ce débat l'écriture de deux chansons (instrumentales issue du rally son et parole issue du débat et des témoignages vidéos des enfants qu'on a jusqu'à présent). L'écriture de ces chansons

est une autre activité de recueil de donnée car elle est le vecteur de nombreuses discussions sur les représentations dans le quartier. De plus, dans le même temps, pour un autre projet les participants du LAP recueillent la parole d'habitants du quartier sur des cartes postales, ils sont amenés à discuter avec différentes personnes à ce titre dont des jeunes dans le hall de leur tour qui ont des discours assez forts sur leurs place dans ce quartier et dans la société (idée de « sans-futurs »). L'écriture de ces chansons est également un début de réflexivité puisqu'elles sont issues de tout ce processus. Les artistes rappeurs qui sont là pour aider à l'écriture, et qui sont originaires du quartier, trouvent d'ailleurs riche d'écrire des chansons avec toutes les réflexions en amont. Manon estime alors qu'il y a une réelle plus-value à imaginer les projets artistiques comme des résultantes de ces processus là.

Un temps commun enfant et jeune de porteur de parole dans la rue devant l'école, à la sortie de l'école un fil à linge tendu, des papiers pour notés la parole des habitants et une pancarte : « Jouer dans la rue à Maurepas, c'est possible ? ». Les paroles sont très variées allant du « bien-sûr ! », au « pas sans les parents » jusqu'au « non jamais, c'est pas assez sécurisant, ça sent mauvais... ». La parole de deux jeunes assis sur un banc étonne les participantes du LAP qui la recueillent : ils sont pour la fermeture du porche car ils en ont marre d'être vus comme une menace par les parents. Un petit temps de debriefing nous permet de partager tout ça, les enfants lisent les phrases récoltées mais donnent très peu leurs ressentis sur la question posée.

Le matin même de ce porteur de parole, une réunion réunissant Marie-Sophie, Louan, Manon et Zoé a permis de le planifier mais également de planifier les prochains temps, à savoir la rencontre du 25 mars avec Guillaumit et la semaine de matérialisation de l'oeuvre ludique (cf CR P2 11.03). Il est décidé de travailler sur des idées à transmettre à Guillaumit pour qu'il puisse préparer un parcours à nous proposer le 25.

Une fois les enfants partis après le porteur de parole, les filles du LAP présentes travaillent sur un le parcours (cf document idées pour Guillaumit). Les activités réalisées jusque là permettent de définir un peut ce que l'on veut comme oeuvre ludique : le besoin de se dépenser exprimer par les enfants mène à l'idée d'un parcours, le constat dans les cours d'école que les lignes simples peuvent suggérer plein de choses donnent l'envie de faire une oeuvre qui puisse être utilisée de manière différente, sans règles strictes, un jeu qu'on peut s'approprier comme on le sent.

Le 16 mars, en raison de l'épidémie de Corona Virus en Europe, toutes les activités sont suspendues jusqu'à nouvel ordre, tous les partenaires travaillent en télé-travail et des modalités pour avancer sur le projet chacun de notre côté vont être pensées. Les activités vont être décalées et en conséquence le choix de faire l'analyse avec les jeunes et non pas que les pédagogues peut être remis en cause.

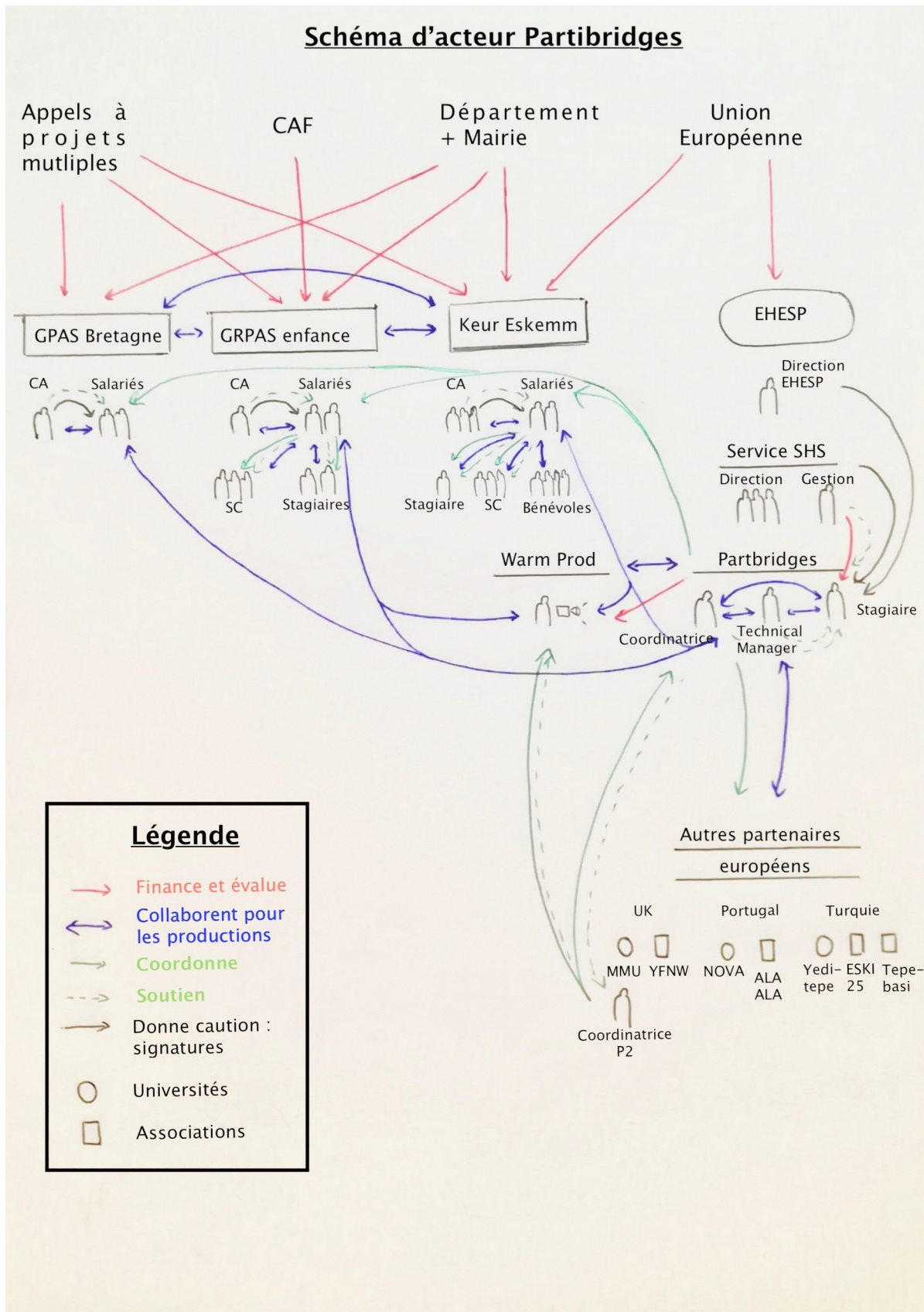
Mi-avril, un temps de travail en visio-conférence nous permet de donner notre ressenti sur le projet jusqu'ici et de nous rendre compte que notre objet s'est un peu décalé : de rencontre inter-générationnelle il est passé à rencontre presque aussi inter-milieu sociaux, puisque les jeunes sont en immersion au sein d'un quartier dans lequel ils n'avaient vraiment mis les pieds alors qu'ils habitent tout près. Ils vivent comme en résidence dans une tour, là où les habitants vivent, découverte de Maurepas, ce qui a décalé le cœur de la question vers ça plus que la génération.

Nous soulignons aussi que peut-être qu'en tant que professionnel on voit plus de pression qu'ils n'en ressentent (tel enfant n'a pas peur de passer par là alors qu'on aurait pu croire que oui) et qu'il faut alors nuancer nos constatations, on peut avoir tendance à dramatiser comme on dramatisait autour de l'image d'un quartier populaire.

Finalement, nous trouvons qu'un axe central, au-delà de la question du jeu qui est plus un prétexte et celle de l'image du quartier, que ce soit par le stigmatisme, par l'imaginaire, le mythe qui peut entourer un quartier (image, stigmatisme, imaginaire) que les liens entre extérieur intérieur (enfants du quartier qui font des visites ailleurs, jeunes adultes habitants ailleurs qui viennent s'immerger dans le quartier...) permettent de mettre en évidence. Il s'agit de favoriser le croisement des regards et des perceptions

Marie-Sophie souligne également l'importance d'avoir une fenêtre de visibilité sur ce qui est fait par les associations car c'est un travail de fourmi pas facilement valorisable. Il y a une tension entre valorisation sans tomber dans le spectacle, un projet comme celui-là donne alors une visibilité sur ce qu'ils font sans déformer (risque d'instrumentalisation etc)

Annexe n°8 : Schéma d'acteur Partibridges (au niveau français)



Annexe n°9 – Textes de chansons LAP

Première chanson : Hymne à nos grands ensembles (Chanson toboggan)

COUPLET 1

Hymne à nos grands ensembles aux horizons bouchés
Ou dans nos nébuleuses on mêle l'angoisse à la routine
Belle ironie de cette errance qui nous mine
On se doit d'être plus fort de garder de la valeur
De mixer tout ensemble le dur et puis le beau
D'être en vie, de garder nos envies, nos vies de jeux vidéos
A nous les sans futurs on veut être tous égaux
Et ne laisser personne nous couvrir de noirceur sous le voile des préjugés

(QPV) Quartier Prioritaire de la ville
Maurepas, Kennedy Triangle, une même routine
Mêmes problématiques de quartiers
Habitants habités par l'appréhension des réalités
La cohabitation est-elle possible ?
Où les a priori et les clivages déclenchent la peur
Mais « la peur n'évite pas le danger »

REFRAIN

Chat Souris Chasse à l'homme
Ta vie n'est pas sans futur bonhomme

COUPLET 2

Assis devant la tour à observer le quartier
A vivre dehors comme une fatalité
Seule dans l'appartement des parents
A peine vingt ans, 3 enfants
Dehors c'est la jungle des hommes
Soit docile, soit mère et surtout soit bonne
Petit tu ne joue plus tu guettes
Ton enfance, assis sur le tabouret devant la fenêtre.

Chat-souris, Souris-chat je suis tout à la fois
C'est simple ya pas une seule chose que je ne sois pas
Lion dragon poisson avion

Quand je voyage c'est par la force de mon imagination
Je cours je cours je saute m'envole
Loin dans le ciel jusqu'en haut de la tour,
Evite une sorcière, forcée de faire un détour, STOP
C'est la voix de maman, faut rentrer maintenant

REFRAIN

Chat Souris Chasse à l'homme
Ta vie n'est pas sans futur bonhomme

COUPLET 3

Alors que je rentre dans la rue des des dangers
Je me suis senti bloqué par la peur
Puis je me suis caché pour éviter la noirceur
En inspirant je lui ai crié
Tu t'amuse à vendre ta merde
Tu es en train de t'intoxiquer
Je pense que tu vas te perdre

La cité lieu de vie /
Et d'interculturalité /
L'effet puff à l'état pur /
D'amour et de danger/
Une routine sans arc-en-ciel /
Où les valeurs voudraient qu'on danse/
Orage qu'on souhaite virtuel /
Pour tuer les différences.

Deuxième chanson

PRELUDE

-Toute similitude avec la réalité n'est bien entendu que le fruit du hasard

Tout ceci se base naturellement sur l'imagination d'un présent proche, extrêmement proche dans lequel les gamins se retrouve à jouer au chat et a la souris embarquée par l'infame odeur de l'argent

COUPLET 1

-Ma journée ritmé par s'passage incessant
Mes sens au taquais. St'odeur porté par s'sons des sirènes
10H. j'me pause. y'prend. Y paye. y's'barre. MINUIT
Journée finit
Quand y sont là dans l'coin
J'me laisse glissé entre ces 4 murs. Mornes.gris
4 a 4 j'monte les étages
Emporté par s'todeur d'boulette
J'me retrouve
nez a nez avec cette porte.que j'connais bien
Tel un pigeon dans sa tour d'ivoire
J'replie mais ailes. Chez la nounou
D'la haut le tic tac des minutes incessantes
Rime . avec . argent
D'la haut l'œil du faucon OBSEEEERVE
OBSEEEERVE . ce va et viens. Incessants d'ces bleus
Moi j'voulais jouer dans la cour des grands,
J'me suis laisser prendre dans les mailles du filets.

COUPLET 2

Ma seule thérapie c'est de faire la music
Je voyais ma mère travailler
Pour le smic donc j'ai vesqui
A la fin de la poursuite
J'ai rien demander je voulais juste être artiste monter sur saine les deux pied sur la piste ...

REFRAIN

On vient pas de la même mère,
On vient Pas du même quartier ,
On a tous nos galères,
Mais on reste des frères, frères
Bon ou mauvais élèves, frère x2
On est tous les mêmes.

DAVID	Zoé	29.06.2020
Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »		
De la Recherche Action Participative à l'éducation populaire <i>L'exemple du projet Partibridges</i>		
Promotion 2019-2020		
<p>Résumé :</p> <p>L'éducation populaire et la Recherche Action Participative sont deux notions polysémiques, qui gravitent autour des questions de circulation des savoirs.</p> <p>Partibridges, projet Erasmus+, se propose de réaliser une RAP avec des associations d'éducation populaire et les enfants et jeunes adultes qu'elles accompagnent.</p> <p>C'est alors aux croisements entre ces deux notions que ce mémoire s'articule, en explorant ce qui les relie, de l'idéologie à la méthodologie, ce qui peut les éloigner, et les enjeux partagés.</p> <p>Pour cela, il s'appuie sur l'expérimentation française d'une RAP dans le cadre de Partibridges, ayant eu lieu dans le quartier de Maurepas en 2020, avec les enfants du Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale et les jeunes du Laboratoire Artistique Populaire (Keur Eskemm).</p>		
<p>Mots-clés :</p> <p>éducation populaire, recherche action participative, savoirs, savoirs profanes ou légitimes, émancipation, expérience</p>		
<p><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		