



Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse :
politiques et accompagnements
Promotion : **2023 – 2024**
Date du Jury : **18 Septembre 2024**

**Pédagogie sociale à visée
émancipatrice**
Analyse d'une pratique en milieu rural

Charly ZUMELZU

Sous la direction de
Damien BOONE

Remerciements

Je voudrai remercier l'équipe pédagogique du master ENJEU, et en particulier Virginie Muniglia, pour la qualité de la formation, l'écoute et l'attention portées à la promotion tout au long de l'année.

Également toute la promotion du master ENJEU, merci pour ces discussions, ces travaux de groupes, et toutes les réflexions que nous avons partagés.

Un grand merci à Damien Boone, qui m'a guidé, accompagné, encouragé tout au long de mon année universitaire. Merci pour ton écoute et tes réflexions qui m'ont permis d'y arriver.

Un grand merci à Guillaume Sabin, pour l'ensemble du travail fait pour le réseau des GPAS. Merci de m'avoir accompagné cette année et d'avoir su trouver les mots pour que j'arrive à faire ce travail réflexif.

Évidemment, je remercie tous les pédagogues de rue croisés sur ma route, qui m'ont apporté énormément dans mes réflexions personnelles et professionnelles, et qui me permettent de croire en d'autres manières de penser l'accompagnement enfance-jeunesse.

À Jean-Marie Michel, pour tous les mots que tu as su trouver, pour y avoir cru dès le début, mais surtout pour l'énergie, le temps et la détermination que tu mets pour faire vivre le projet de la pédagogie sociale, et spécifiquement le GPAS VIA depuis sa création.

À toutes mes collègues pédagogues de rue du GPAS VIA avec qui j'ai partagé cette expérience de pédagogie sociale, et qui m'ont fait grandir dans cette expérience. Et spécialement à toi Adeline, binôme pour mes premiers pas en tant que pédagogue de rue. Merci de m'avoir tant appris sur ce métier, ainsi que pour ton soutien et ta présence dans les bons moments comme dans les moments plus difficiles.

Un grand merci à mes camarades de vie, qui ont fait de moi qui je suis aujourd'hui, et qui y sont pour beaucoup dans toutes ces réflexions. Spécialement à Didi et Jean-Louis, qui donnent du sens à cette existence.

Enfin, un énorme merci à tous les jeunes et toutes familles du GPAS VIA, pour leur confiance et leur enthousiasme face à ce projet. Merci d'accepter de partir avec nous vers toutes ces folles aventures. Merci pour vos sourires, votre espoirs et vos visions du monde. Ce mémoire est aussi pour vous.

Sommaire

Introduction	1
Partie 1 : Comment appréhender son territoire d'intervention en pédagogie sociale, au Val d'Ille Aubigné	9
I) Du scolaire au périscolaire, un trajet imposé aux adolescents du Val d'Ille Aubigné... 9	
A) Le collège, une rupture avec sa familiarité villageoise.	9
B) La restriction des possibilités en dehors des cours.....	11
C) Le trajet comme vecteur d'inégalités	13
D) Quelles réponses des politiques jeunesse pour les jeunes du territoire.....	14
E) La mise en place d'une convention pour un milieu rural	15
II) Le dehors au GPAS VIA: une posture associative, pédagogique et professionnelle.17	
A) Se passer de local d'accueil, un pas de côté sur sa posture professionnelle	17
B) Imaginer le dehors comme espace de rencontre, à partir du quotidien des habitants	18
C) Ce qu'implique une maraude en milieu rural	20
D) Une démarche singulière pour assumer la rue	22
III) Sortir pour découvrir.....	24
A) Le principe des activités de découverte comme prétexte à la rencontre, à la socialisation et à la sociabilité.....	24
B) Apprendre à s'adapter aux multiples espaces et à leurs diversités.....	26
C) Multiplier les expériences, pour sortir des habitus	27
D) La découverte, un prétexte pour sortir et lutter contre l'isolement social et géographique.....	29
Partie 2 : Comment développer une pratique singulière à visée émancipatrice, entre fondamentaux pédagogiques et réalités de terrain.....	33
I) L'importance de « partir de » pour ne pas tout programmer en pédagogie sociale, au regard des réalités du Val d'Ille Aubigné.....	33
A) Principe d'une pédagogie sociale singulière pour des chemins possibles d'une émancipation	33
B) L'importance de « partir de ».....	34

C) Assumer un principe de non programmation	36
D) Agir sans programme défini pour pouvoir s'adapter.....	38
E) La non programmation à l'épreuve des emplois du temps	39
II) Le dedans et le dehors : Principe de balancier	41
A) Le dedans, entre familiarité et renfermement sur soi.....	42
B) Le dehors, un ensemble qui peut nous dépasser.....	43
C) Entre continuité et discontinuité, le principe de balancier.....	45
D) Aller-retour entre théorie et pratique	47
III) Pédagogue de rue, entre définition, idéal et réalité	49
A) S'émanciper d'une forme traditionnelle d'accompagnement	49
B) Pédagogue de proximité, ce que cela vient bouger dans l'accompagnement professionnel.....	51
C) Pédagogue de rue : Assumer l'inconnu et la position du non sachant	53
D) Pédagogue en milieu rural, quels freins, quels leviers	55
E) Pédagogue de rue et émancipation	56
Conclusion	59
Bibliographie	61

Liste des sigles utilisés

ACM : Accueil Collectif de Mineurs

BAFA : Brevet d’Aptitude aux Fonctions d’Animateur

CAF : Caisse d’Allocation Familiale

CCVIA : Communauté de Communes du Val d’Ille Aubigné

CDAS : Centre Départemental d’Action Sociale

CMJ : Conseil Municipal des Jeunes

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EHESP : École des Hautes Études en Santé Publique

ENJEU : Enfance jeunesse, politiques et accompagnements

GPAS : Groupe de Pédagogie et d’Animation Sociale

GPAS VIA : Groupe de Pédagogie et d’Animation Sociale Val d’Ille Aubigné

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

VIA : Val d’Ille Aubigné

Introduction

« Qui va lire un bouquin qui parle de nous ? ». Ce sont par ces mots que démarre l'ouvrage de Benoît Coquard : *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, une enquête immersive de plusieurs années dans la région du Grand-Est. À travers ces mots résonne le questionnement de la légitimité des vies et des paroles des personnes qui vivent dans des espaces dit « en périphérie » ou « en province ». Plus largement, cela vient poser la question de savoir si ces existences méritent qu'on y porte attention, qu'on en écrive un livre, et si des personnes seraient intéressées de le lire. Cet ouvrage est venu renforcer mes réflexions et ma curiosité sur le milieu rural, les personnes qui y vivent, les ressources et les manques qui existent, ainsi que les formes d'inégalités, voire de discriminations qui en résultent. Avant cette enquête, j'ai pu découvrir différentes ressources parlant de ce milieu comme : les épisodes du magazine de télévision franco-belge « Strip-tease » de Jean Libon et Marco Lamensch, le documentaire « un samedi soir en province » de Jean-Michel Destang, ou plus récemment les études politiques sur le mouvement des gilets jaunes. Ces ressources mettent souvent l'accent sur un milieu fragile, en déclin, sans espoir, avec des personnes dites « oubliées » des pouvoirs publics. J'ai donc développé un intérêt pour ce milieu en essayant d'analyser et de comprendre les stéréotypes et les discriminations sur ces milieux, ces espaces, ces populations oubliées, voire dénigrées, et parfois leurs lots de problèmes invisibilisés. Dans son ouvrage, Yaëlle Amsellem-Mainguy parle d'un principe de « classements et déclassements d'une partie de la jeunesse, caricaturée à travers les figures du « bouseux », du « plouc » ou des « assistés » - les « cas soc' » (Amsellem-Mainguy, 2021, p. 21). Ceci a fait écho à mes réflexions professionnelles, où je perçois une certaine forme d'oubli de la population adolescente du milieu rural, à travers des paroles telles que : « en campagne y'a pas de problème », ou encore « je comprends ton association dans un quartier, mais ici les jeunes n'ont pas de souci ». C'est à partir de ces ressources, découvertes et questionnements que j'ai commencé à poser une réflexion sur l'accompagnement jeunesse en milieu rural.

Professionnel dans le secteur de l'animation socioculturelle depuis maintenant près de vingt ans, j'ai évolué dans différents domaines (associatif, secteur privé, fonction publique) et dans différents milieux (urbain, quartier populaire, rural). Dans ce parcours, j'ai toujours souhaité mettre dans mes réflexions, mes postures professionnelles et associatives, du sens et un engagement politique important. Travailler avec des enfants et des adolescents n'a pour moi rien d'anodin, considérant que nos paroles et nos actes ont une résonance dans le parcours de vie des gens. Entre lectures, formations et discussions, j'ai donc cherché à poser une réflexion pour analyser ma pratique professionnelle. Ainsi, mon parcours m'a amené en 2020 à m'engager en tant que pédagogue de rue au sein du réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS).

Le réseau des GPAS : une démarche singulière de pédagogie sociale en Bretagne

Les GPAS développent depuis 1980 un mouvement d'éducation populaire autour de la notion de pédagogie sociale, trouvant ses références dans les travaux de pédagogues tels que : Paolo Freire, Célestin Freinet, Bernard Charlot, convaincus qu'il était impossible de séparer l'éducation des conditions de vie.

« La pédagogie sociale se définit comme un art du trajet à la recherche d'un maximum de rencontres. Elle n'a pas besoin de local d'activité et préfère fréquenter les espaces publics. Son pari éducatif est que la diversité des espaces sociaux fréquentés, et donc des personnes qui y vivent et s'y rencontrent, puisse permettre aux enfants et aux adolescents de constater qu'il existe de multiples manières d'exister et de concevoir la société, un chemin d'une émancipation possible » (GPAS VIA, 2023, p. 3).

Cette pédagogie contribue notamment à prévenir des formes de marginalisation sociale, géographique, économique ou culturelle des individus, en optant pour une ouverture sur le monde contemporain. En s'appuyant sur la définition de Muriel Darmon, cette intention pédagogique s'ancre également dans un processus de socialisation, à travers « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2023, p. 6).

Depuis plus de 40 ans, les GPAS pratiquent donc la pédagogie sociale auprès d'enfants et d'adolescents, sur des territoires urbains et ruraux. Au sein du réseau des GPAS, il existe plusieurs entités de terrain : le GPAS de Rennes qui intervient sur les quartiers populaires de Maurepas et Villejean ; le GPAS de Brest qui intervient sur les quartiers populaires de Kerourien et Quéliverzan ; Le GPAS Val d'Ille Aubigné (GPAS VIA) qui intervient en milieu rural sur la Communauté de Communes du Val d'Ille Aubigné ; Le GPAS Pologne qui intervient avec les enfants des rues dans la ville de Varsovie ; le GPAS Bretagne, créé pour favoriser une fédération des associations en réseau.

Le GPAS Val d'Ille Aubigné : territoire d'intervention, adhérents et équipe pédagogique

Je suis arrivé en tant que pédagogue de rue au sein de l'association GPAS VIA en septembre 2020. Cette association de loi 1901, créée en 2008, était implantée dans un premier temps sur le territoire du Val D'Ille. Depuis la fusion en communauté de communes, des communes du Val d'Ille et du Pays d'Aubigné en 2017, l'association intervient sur le nouveau territoire du Val d'Ille Aubigné (VIA) composé de 19 communes. Cette intervention s'appuie sur un conventionnement pluriannuel signé entre la Communauté de Communes du Val d'Ille Aubigné (CCVIA) et l'association. Ce territoire se situe au nord de Rennes, avec un large périmètre de 297 Kilomètres carrés et plus de 37 000 habitants. Le VIA rassemble des communes de tailles variées, avec des réalités sociales et culturelles

différentes, entre des villages proches de la métropole rennais qui présentent un caractère quasiment périurbain, et des villages au nord ayant un caractère plus rural.

Le GPAS VIA a un agrément d'Accueil Collectif de Mineurs (ACM) pour les temps périscolaires et extrascolaires. L'action s'adresse à tous les jeunes de 11 à 17ans, habitants de la communauté de communes, avec une priorité accordée aux jeunes ayant des liens difficiles avec le système éducatif (famille, école, association) ou les jeunes ne fréquentant plus ces institutions. Nous ne pouvons pas identifier de « profil » des jeunes qui participent aux actions du GPAS VIA. Cependant, nous pouvons affirmer que les 109 jeunes adhérents à l'association en 2023, viennent de l'ensemble des 19 communes du territoire, qu'il y a 68% de collégiens et 32% de lycéens, 48% de filles et 52% de garçons (GPAS VIA, 2023). Il n'y a pas de dominante spécifique de jeunes de classe populaire, moyenne ou supérieure, même si cette dernière semble tout de même peu représentée. Nous relevons également que certains jeunes peuvent avoir un suivi spécifique (jeune en situation de handicap, jeune suivi par des services sociaux), et d'autres non, sans que cela soit clairement représentatif. Cependant, nous pouvons remarquer que la majorité (voire la quasi-totalité) des jeunes qui fréquentent l'association ne sont pas inscrits à des activités périscolaires. Nous pouvons donc constater un lien prégnant entre les jeunes et l'association : ce sont majoritairement des collégiens, qui habitent sur l'ensemble des 19 communes du territoire, et qui ne sont pas engagés sur des activités périscolaire.

Au sein de l'association, il n'y a pas de hiérarchie directe entre les 4 pédagogues qui forment l'équipe. Les pédagogues se répartissent les missions afin de faire fonctionner l'association autant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique. Pour le fonctionnement, une réunion d'équipe est programmée chaque semaine afin de faire un point et d'analyser les événements passés et ceux à venir. Ce temps permet donc l'organisation collective et le partage des informations.

Mes premières lectures

En arrivant au GPAS VIA, j'ai découvert différents articles et ouvrages sur le concept et l'histoire de la pédagogie sociale, qui m'ont permis d'appréhender cette pratique et sa singularité. C'est en 1908 en Pologne, qu'Helena Radlinska élabore la notion de pédagogie sociale en travaillant avec d'autres personnes militantes pour trouver des nouvelles formes d'éducation, plus en adéquation avec le progrès de la démocratie et avec une conception moderne d'objectifs et de méthodes actives (Cazottes, 2016). De ce travail, elle définira la pédagogie sociale comme « une action consciente, visant à la transformation de la vie collective (...) au nom d'un idéal et se réalisant dans un contexte social précis, et effectué au moyen de forces individuelles et collectives » (Cazottes, 2016, p. 89). En 1977, dans son ouvrage « La mystification pédagogique », Bernard Charlot dédie un chapitre entier à la notion d'une pédagogie nouvelle, « qui pourrait s'appeler pédagogie sociale ». Il affirme qu'il « faut opposer à une pédagogie idéologique, qui camoufle les réalités sociales et justifie ainsi l'oppression, l'inégalité et l'injustice, une pédagogie qui prend véritablement en compte la

Charly ZUMELZU - Mémoire de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique – 2023-2024

dimension sociale de l'éducation » (Charlot, 1977, p. 204). Partant de ce constat, il en appelle à une pédagogie sociale où l'on « pense l'éducation par référence à un projet de société » (Charlot, 1977, p. 270). De son côté, Célestin Freinet affirme l'importance de l'adaptation du cadre éducatif : « cette école publique adaptée à la vie de la période 1890-1914 et qui s'obstine dans une conception pédagogique, technique, intellectuelle et morale aujourd'hui dépassée, ne répond plus ni au mode de vie, ni aux aspirations d'un prolétariat qui prend chaque jour davantage conscience de son rôle historique et humain » (Freinet, 1974, p. 14). À partir de ces réflexions, Célestin Freinet créera des manières d'agir en prenant en considération les manières de vivre des enfants et en s'y adaptant. En somme, s'adapter aux contextes de vie des personnes avec qui l'on intervient. C'est donc à partir de ces références théoriques, et de la volonté de ne pas séparer les contextes de vie des intentions pédagogiques, que des animateurs et animatrices sortant du D.U.T carrières sociales de Rennes, créent en 1980 le premier GPAS à Brest. Dans une démarche de recherche-action, ils « décident de mettre en œuvre concrètement cette tentative pédagogique que B. Charlot esquissait de manière toute théorique » (Sabin, 2019, p. 21).

Mes réflexions, entre théorie et pratique de terrain

Au-delà de cette recherche littéraire, mon parcours de ces quatre années au sein du GPAS VIA, m'a amené à expérimenter le métier de pédagogue de rue par la pratique, et à analyser les manières de pratiquer la pédagogie sociale au sein du réseau des GPAS. C'est dans ce contexte de pédagogue de rue au GPAS VIA, que j'ai commencé à poser une réflexion sur la spécificité de la pédagogie sociale en milieu rural avec des adolescents. Ces réflexions ont également été enrichies par un cycle de séminaires mis en place par le réseau des GPAS depuis 2021, nommé : « la pédagogie sociale contre les inégalités sociales et les exclusions ». Ces temps ont permis de poser une réflexion sur nos pratiques, sur les questions d'inégalité, d'exclusion, d'assignation ou encore d'enfermement dans les milieux de vie, ainsi que sur notre place en tant que pédagogue de rue auprès des populations. À partir de ces temps de travail, j'ai également pu découvrir, ou redécouvrir, des apports théoriques sur la pédagogie sociale initiée par les GPAS, et plus largement par d'autres associations¹, chercheurs et chercheuses travaillant sur le sujet². Cela a renforcé ma volonté d'analyser ces apports théoriques en regard de ma pratique et des réalités du milieu rural du VIA, mais également d'analyser et de comprendre le concept de pédagogie sociale à visée émancipatrice.

Le contexte de recherche, entre enjeu associatif et questionnement personnel

Depuis la création du GPAS VIA, une convention tri annuelle est mise en place entre la Communauté de Communes et l'association. La dernière convention (2020-2023) s'est déroulée dans un contexte

¹ Notamment les associations partenaires des GPAS : Tous les maquis, la maison d'Ernestine, terrain d'entente.

² Je fais principalement référence ici à Ewelina Cazottes et Irène Pereira.

particulier avec une crise sanitaire liée à la pandémie du COVID-19, ainsi que des élections municipales perturbées par ce contexte. C'est à partir de ce constat que l'association a fait une demande d'avenant d'un an pour l'année 2024, afin de réaliser un diagnostic pour le bilan de la convention. Et plus largement, pour évaluer le dispositif du GPAS VIA en milieu rural depuis l'élargissement du territoire en 2018. Ce travail a été imaginé pour établir un bilan qualitatif et quantitatif du dispositif, réaliser un bilan avec les élus du territoire, mais également échanger sur les perspectives en terme de politique jeunesse ainsi que des actions du GPAS VIA.

Dans le cadre de mon année en Master 2 « Enfance jeunesse, politiques et accompagnements », mes missions de pédagogue de rue ont été modifiées afin que je sois en charge de ce diagnostic et du travail de renouvellement de la convention, accompagné de l'équipe du GPAS VIA et du président de l'association. Durant cette année, j'ai donc effectué un travail de terrain pour rencontrer les élus et partenaires du territoire, mais également les familles et les jeunes adhérents de l'association, afin de récolter le matériel nécessaire pour réaliser ce bilan.

Je me suis donc appuyé sur ce travail pour étayer mes réflexions sur les spécificités du dispositif du GPAS VIA et plus largement sur la pratique de la pédagogie sociale en milieu rural. En effet, les principales ressources et analyses sur la pédagogie sociale sont basées sur des expériences mises en place en quartiers populaires: le GPAS de Rennes et de Brest, l'association Mme Rutabaga à Grenoble, l'association Tous les maquis à Champigny-sur-Marne, ou encore Intermède Robinson à Chilly-Mazarin. Nous recensons peu de ressources sur la pratique de la pédagogie sociale avec des adolescents en milieu rural. C'est donc à partir du travail de bilan de la convention, ainsi que des instances de réflexions internes au réseau des GPAS, que j'ai voulu axer mon travail de recherche sur la notion de pédagogie sociale en milieu rural auprès des adolescents, à partir des intentions pédagogiques de la pédagogie sociale à visée émancipatrice, en regard des réalités de terrain vécues par les adolescents du Val d'Ille Aubigné.

Le cheminement d'une problématique dans un contexte d'intervention précis

Dans le cadre de mon mémoire professionnel, j'ai voulu développer un positionnement assumé et engagé pour parler de ma pratique, en partant assez vite sur la question de l'émancipation et des inégalités, afin de ne pas survoler un sujet d'accompagnement de la jeunesse parfois traité de manière lisse et plate. J'ai souvent perçu, dans des articles ou des rapports, des manières stéréotypées de parler de l'accompagnement jeunesse, développé comme une pratique occupationnelle, notamment dans le domaine de l'animation socioculturelle. Lorsque les questions d'engagement sont évoquées, c'est le plus souvent pour parler des jeunes qui s'impliquent dans un CMJ (Conseil Municipal des Jeunes), qui réalisent un projet d'autofinancement, ou encore des jeunes de quartier populaire qui « s'en sortent » à travers la pratique sportive. Bien que l'ensemble des ressources et des recherches sur les questions de jeunesse ne sont pas toutes réalisées par ce

prisme, il est nécessaire pour moi de porter une autre réflexion que celle de l'idée occupationnelle dans nos pratiques, ou des représentations standard de l'autonomie des jeunes. Ceci a également été consolidé par mon début d'année universitaire à l'EHESP, avec des enseignements et des intervenants engagés dans leurs pratiques et réflexions sur les questions de jeunesse. En souhaitant mettre en avant une forme critique, politique, voire militante dans mon écrit, je me suis rendu compte que je suis allé assez vite dans des grandes idées, celles-ci n'étant plus ancrées sur un territoire et un contexte précis. Bien que les questions posées sur les notions d'émancipation et d'inégalités sont restées présentes dans mes réflexions, elles étaient certainement trop précoces pour être développées à ce stade du travail. Je les ai donc traitées sur un temps analytique ultérieur, afin de recentrer mon propos en parlant du contexte dans lequel j'interviens : Le milieu rural du Val d'Ille Aubigné. J'ai compris qu'avant de partir sur des concepts généraux, il était important de décrypter le milieu dans lequel on intervient. Ceci permet de percevoir les carences, les ressources ou les manques, l'isolement et parfois la misère sociale qui en résultent, afin d'analyser et de développer ensuite une réflexion sur les questions de socialisation, d'inégalités ou d'émancipation. Cet ensemble de réflexions m'amène alors à observer mon sujet d'étude par l'entrée de la ruralité, milieu parfois vide, où la question de mobilité n'est pas toujours développée et où tous les jeunes ne trouvent pas forcément les ressources permettant de répondre à leurs besoins (David, 2014). Enfin, si la pédagogie sociale peut se définir « comme une pratique éducative qui s'enracine dans le quotidien, et qui ne cherche pas à se couper du contexte où elle se déploie » (GPAS VIA, 2023, p. 3), il s'agit donc d'en définir ce contexte et ce quotidien. En quoi ce quotidien est-il singulier et spécifique ? Quelles sont les ressources et les manques ? Est-ce que cela crée des formes d'inégalités et d'exclusions ? Quel rôle joue la pédagogie au sein de ce contexte de vie ? C'est à partir des réflexions sur le contexte de vie, la socialisation des jeunes, les inégalités qui peuvent en découler, que nous pourrons ensuite parler des chemins possibles d'émancipation. Je partirai donc sur la question suivante : **Dans quelle mesure la pédagogie sociale développée par le GPAS VIA, apporte des chemins d'une émancipation possible, au regard de la socialisation des adolescents en milieu rural ?**

Méthodologie de recherche

Pour réaliser ce mémoire, je me base sur mon expérience professionnelle en tant que pédagogue de rue au GPAS VIA, en illustrant mon propos à partir des expériences vécues ainsi que d'un journal de terrain. Je m'appuie également sur des échanges et des réflexions entretenus avec l'équipe de pédagogues de rue du GPAS VIA, avec le président de l'association, ainsi que les instances de réflexions menées au sein du réseau des GPAS (séminaires, réunions de permanent, analyses de pratiques, formations). Cette recherche est également alimentée par le travail mené dans le cadre du bilan de la convention du GPAS VIA, à partir de l'analyse des 23 entretiens semi-directifs que j'ai menés avec des élus du territoire, des partenaires sociaux éducatifs, des adhérents de l'association

(jeunes et parents). L'intention d'interroger ces différentes personnes, est d'avoir un retour sur le dispositif du GPAS VIA et la pratique de la pédagogie sociale par différents prismes. La parole des élus permet d'avoir une vision politique de la vie locale, des politiques publiques et du dispositif jeunesse. La parole des partenaires sociaux et éducatifs, permet de recueillir leurs visions en tant que professionnel sur les enjeux du territoire pour les adolescents, ainsi que leurs visions sur les pratiques de pédagogie sociale. Les entretiens avec les adolescents et les parents semblent nécessaires pour avoir la parole des premiers concernés sur leur vision du territoire et comment ils le vivent, ainsi que sur le dispositif du GPAS VIA. Enfin, ce travail sera soutenu avec des ressources bibliographiques en lien avec le domaine de la pédagogie sociale, la sociologie de l'adolescent, les politiques publiques, ainsi que les ressources internes de l'association.

De ce travail et de l'ensemble des réflexions, je peux dresser un certain nombre d'hypothèses: les pratiques de la pédagogie sociale prolongent et diversifient la socialisation des jeunes par la multiplication des univers sociaux où elles s'exercent. La pédagogie sociale permet des chemins possibles d'émancipation en s'inscrivant dans le quotidien des personnes par les expérimentations, les découvertes et les rencontres qu'elle crée. Les postures professionnelles des pédagogues de rue, par la pratique de la pédagogie sociale, permettent la valorisation des compétences sociales des adolescents. La pratique de la pédagogie sociale en milieu rural s'appuie sur les ressources existantes pour permettre aux adolescents de vivre sur leur territoire et non en dehors de celui-ci.

Plan du mémoire

Ce travail propose donc de poser une réflexion sur les pratiques de pédagogie sociale, à partir des apports théoriques, des intentions pédagogiques mises en place par le GPAS VIA, des pratiques de terrain, ainsi que des réalités de vie des adolescents du territoire du Val d'Ille Aubigné.

Si la pédagogie sociale se développe dans un contexte précis sans s'en détacher, il est indispensable de décrire et d'analyser ce contexte d'intervention. Nous analyserons donc dans une première partie les effets de socialisation des adolescents sur le territoire, et nous essayerons de percevoir le rôle que peut y avoir l'association. Nous pourrions ensuite étudier, comment à partir de ces réalités, le GPAS VIA s'inscrit sur le territoire à travers ses actions, pour enfin analyser l'application de celles-ci à travers les deux axes principaux: la présence sociale et les sorties découvertes.

La seconde partie prolongera cette analyse à partir des fondamentaux de la pédagogie sociale. Si le GPAS VIA s'adapte et prend en compte le contexte de vie du Val d'Ille Aubigné, Il s'agira ici d'analyser la mise en place de ces fondamentaux qui sont nécessaire à la singularité et à la visée émancipatrice de cette pratique. Nous commencerons par apporter un regard sur le principe de « partir de » et de non programmation, pour percevoir ce que cela implique pour les adolescents ainsi que pour les pédagogues rue. Nous verrons ensuite comment s'articule le principe de balancier développé par Paolo Freire, à partir des réalités de terrain et des pratiques

professionnelles. Enfin, nous analyserons ce qui vient se jouer dans les postures professionnelles au regard de ces fondamentaux.

Partie 1 : Comment appréhender son territoire d'intervention en pédagogie sociale, au Val d'Ille Aubigné

Ce premier chapitre est réalisé comme une analyse de l'environnement dans lequel se développe le GPAS VIA, afin de comprendre les effets de socialisation des adolescents sur le territoire, et de percevoir le rôle que peut avoir l'association. En développant dans une première partie le contexte général du territoire de vie des adolescents du Val d'Ille Aubigné, nous essayerons de comprendre et d'analyser les différents espaces de socialisation au regard du contexte social, géographique, politique et scolaire. La pédagogie sociale se développant de manière singulière en fonction de son territoire d'intervention, nous analyserons ensuite comment le GPAS VIA développe ses actions pédagogiques sur le territoire. Ainsi, il s'agira de regarder comment les deux axes de travail principaux de l'association, à savoir la présence sociale et les sorties découvertes, se mettent en place sur le territoire. Cet ensemble nous permettra de pouvoir analyser de manière générale la mise en place d'une pédagogie sociale, au regard des réalités de socialisation des adolescents.

I) Du scolaire au périscolaire, un trajet imposé aux adolescents du Val d'Ille Aubigné

Pour commencer, il semble important de pouvoir comprendre le contexte de vie des adolescents où se déploient les actions du GPAS Val d'Ille Aubigné. Pour cela, il s'agira d'analyser l'existant sur le territoire (structures, politiques jeunesse, mobilités) afin de questionner les freins et leviers aux effets concrets de la socialisation des adolescents. Nous essayerons donc de comprendre le rôle des cadres scolaire et périscolaire du Val d'Ille Aubigné, et comment cela vient jouer un rôle sur la socialisation. Cela permettra également de percevoir les formes d'inégalités qui se créent en fonction des conditions d'existence des adolescents, qu'elles soient géographiques, économiques ou sociales. Il s'agira ensuite de porter un regard sur les politiques jeunesse mises en place vis-à-vis de ces réalités, et d'analyser leur rôle dans la socialisation primaire des adolescents. Enfin, nous verrons dans quel contexte l'association du GPAS Val d'Ille Aubigné s'est développée sur ce territoire.

A) Le collège, une rupture avec sa familiarité villageoise.

Sur l'ensemble des 19 communes du territoire, il existe quatre collèges (trois publics et un privé) et aucun lycée. Comme beaucoup de lieux de vie en milieu rural, l'arrivée au collège ou au lycée contraint les adolescents à aller vers d'autres communes que celle de leurs lieux d'habitations, avec un moyen de déplacement spécifique : le car scolaire. Ces changements impactent de fait, les liens

et les perceptions sur l'environnement des adolescents. Un adolescent du territoire nous dit sur ce sujet que: « *Petit, ta vie c'est dans ton village. Tu vas dans ton école et tu rentres chez toi. Tu fais tout à pied quoi. Et là d'un coup on te dit « tiens tu vas prendre le bus » [pour aller au collège]. Pas le même monde d'un coup. Je sais pas, c'est perturbant mon rapport un peu à ça* ». L'arrivée au collège puis au lycée, font découvrir de nouveaux espaces qui n'avaient « *jamais existé* », et qui du jour au lendemain apparaissent. Dans ce cadre de changement, Nicolas Rénahy parle d'une période décisive pour l'enfant en milieu rural, car elle constitue « une rupture dans la nature des relations qu'il entretient avec ses pairs. Brusquement, il se trouve confronté à la différence, dans un espace où il perd sa familiarité villageoise » (Renahy, 2010,p. 42). Cette perte de familiarité villageoise amène les adolescents vers des nouveaux espaces de socialisation (collège puis lycée), pour lesquels ils s'éloignent de leurs lieux d'habitations et où ils rencontrent également de nouvelles personnes : jeunes et adultes. Cette confrontation à la différence leur apporte un regard sur d'autres milieux de vie, et ils perçoivent ainsi des similitudes et des différences. Pour le jeune interrogé, « *c'est la ruralité qui oblige à prendre le bus* », affirmant qu'en ville les personnes peuvent se rendre à l'école ou au travail à pied « *sans trop de contrainte* ». Cette comparaison l'amène à se situer et à s'identifier à travers un mode de vie propre à un milieu spécifique (rural), et à y intégrer des différences, voire une inégalité par rapport à des personnes vivant dans d'autres espaces (urbains).

En plus de cette rupture, nous percevons que ce chemin scolaire imposé implique d'autres contraintes dans leurs relations. En étudiant une journée type au collège, les adolescents partent de chez eux le matin (plus ou moins tôt en fonction de leur situation géographique), prennent le car scolaire, puis sont déposés au collège pour y passer une journée avec leurs pairs, venant de milieux sociaux et géographiques différents. À la fin de la journée, les adolescents attendent le bus retour dans la cour, placé dans des zones spécifiques en fonction de leurs communes. Ce fonctionnement regroupe donc les adolescents entre eux en fonction de leur lieu d'habitation, séparant de fait les affinités entre pairs de communes différentes. Si ce schéma peut paraître anecdotique, il accentue les spécificités du milieu rural en différenciant les affinités et les relations sociales déterminées géographiquement. Nous percevons donc que plusieurs vecteurs de sociabilités existent pour certains adolescents (le collège, le car scolaire, la commune de résidence partagé avec des amis), là où d'autres ont principalement des liens uniquement sur les temps scolaire.

Si la socialisation primaire à l'adolescence est influencée par quatre facteurs principaux : famille, école, pairs, industries culturelles (Darmon, 2023), nous pouvons nous poser la question quant à la place de l'école, au travers du regroupement que cela impose pour les adolescents en milieu rural. Nous voyons comment le regroupement de 600 jeunes venant de plusieurs communes différentes,

au même moment dans un espace contraint, et se dispersant en fin de journée à plusieurs kilomètres d'écart, agit sur la socialisation de l'adolescent. De plus, si nous considérons que « la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes solaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés » (Lahire, 2006, p. 497), nous pouvons alors imaginer la place importante que prend l'école dans la politique scolaire et jeunesse de la CCVIA.

Le passage à l'adolescence et la perte de la familiarité villageoise amène certains adolescents à entretenir des liens sociaux principalement sur les temps scolaires. Cette modification leur permet, ou les oblige, d'imaginer d'autres formes sur les temps périscolaires en fonction de la spécificité de leur lieu d'habitation (commune plus ou moins grande, avec ou sans amis habitant la même commune, habitation dans le bourg ou en campagne). Nous pouvons donc nous questionner quant aux temps péri et extra-scolaires des adolescents, ainsi que les espaces où ils peuvent créer du lien social. En effet, le passage à l'adolescence, les nouvelles rencontres, l'identification au groupe, vient également renforcer ou modifier un cadre de socialisation primaire, défini par les pairs et l'industrie culturelle.

B) La restriction des possibilités en dehors des cours

Dans le cadre péri et extra-scolaire, nous pouvons repérer deux modalités spécifiques : l'institutionnel et le non institutionnel.

Nous pouvons rattacher l'institutionnel aux clubs ou aux associations par exemple. Ceux-ci sont marqués en milieu rural d'Ille-et-Vilaine par une forte dominante sportive, largement devant les activités culturelles ou la fréquentation des bibliothèques (David, 2014, p. 88). Au sein de cette dominante sportive, « le football est la première activité pratiquée dans les communes rurales » (David, 2014, p. 89). Lorsque nous interrogeons les élus de la CCVIA sur l'existant à destination de la jeunesse sur leur commune, la première activité qui revient est : le football. Cette mise en avant de la dominante sportive, ainsi que la diversité réduite d'autres activités sur le territoire, viennent poser une question sur les possibilités, ou non, de pouvoir s'inscrire dans une activité en dehors du milieu scolaire. De plus, nous pouvons nous questionner quant à l'image renvoyée par ces propositions sur la représentation de la jeunesse (le sport comme moyen de canaliser une énergie ?), mais également sur la question du genre et des stéréotypes que cela peut renvoyer. Un jeune interrogé sur les questions des ressources de sa commune nous dit « *En vrai on peut faire des choses. Je vais pas dire qu'on peut pas faire grand-chose. Mais c'est juste que moi je ne suis pas sportif* ».

Pour le non institutionnel, nous pouvons nous rapprocher des temps où les adolescents se retrouvent sans structuration ou accompagnement précis dans l'espace public, chez les uns et les

autres, ou encore dans les espaces de consommation (centres commerciaux, cinéma, bowling...). Ces moments ont une place importante dans la socialisation des adolescents, et ne viennent pas en concurrence, mais en complémentarité avec le cadre institutionnel. En effet, ces espaces créent une forme de « socialisation horizontale » exercée les uns sur les autres, par des individus qui partagent un statut commun : celui d'adolescent (Darmon, 2023, p. 61). De fait, ces espaces permettent aux adolescents de produire ou reproduire des manières d'être, d'agir, de se comporter, agissant ainsi sur des principes de dynamique de groupe. Ayant peu, voire pas d'espaces de consommation sur le territoire du VIA, ainsi qu'une offre de mobilité compliquée, nous pouvons nous demander comment les adolescents du territoire peuvent se saisir de ces espaces non institutionnels sur les moments périscolaires ? Mais également comment ils peuvent s'en créer si leurs amis habitent à plusieurs kilomètres de chez eux.

Concernant les activités périscolaires, une jeune questionnée nous dit qu'elle aimerait bien faire du handball, mais qu'il n'y en a pas sur sa commune. Vivant dans une famille nombreuse (5 frères et sœur), en milieu populaire avec de faibles revenus, avec un seul parent ayant le permis de conduire et sans transport intercommunal sur la CCVIA, les horizons de participation à ce sport semblent s'assombrir. Comment cette jeune consciente de ses conditions de vie, peut-elle imaginer pouvoir pratiquer un sport qui n'existe pas sur sa commune, qui demande un réel coût financier (inscription, matériel...), et qui implique pour ses parents de faire des concessions. Dans son ouvrage *les filles du coin*, Yaëlle Amsellem-Mainguy explique que l'origine sociale pèse sur les pratiques, et que « les filles des milieux les plus modestes sont plus nombreuses que les autres à n'avoir jamais pratiqué d'activité « en club » » (Amsellem-Mainguy, 2021, p. 182). Lorsque nous l'interrogeons sur son temps libre, la jeune nous dit « *traîner* » le plus souvent avec ses frères et les amis de ses frères qui sont plus âgés qu'elle. Pour leurs occupations, elle affirme : « *On sort juste comme ça. On marche. Parfois on va l'étang et on achète des choses à manger* ».

Trois interrogations principales émergent :

La première est de savoir si les opportunités proposées par la CCVIA, ainsi que les ressources que peuvent identifier les adolescents, permettent de répondre ou non à leurs besoins éducatifs, sociaux et culturels (David, 2014).

La deuxième est de savoir comment les opportunités qui s'offrent à eux, peuvent leurs être accessibles autant sur des questions financières, sociales, que géographiques.

Enfin, si les modalités de socialisation sont conditionnées par différentes contraintes, nous pouvons nous questionner comment l'espace de vie, comme celui du milieu rural, peut exacerber les difficultés d'accessibilité, et dans le cas de la CCVIA, l'accessibilité du point de vue spatial.

C) Le trajet comme vecteur d'inégalités

La question de la mobilité sur la CCVIA est clairement identifiée comme un frein sur les différents domaines de socialisation, autant par les jeunes, les partenaires, que par les élus du territoire. Les communes sont desservies par le réseau de car départemental « Breizh go », avec en moyenne trois trajets par jour : un le matin, un le midi et un le soir. Toutes les lignes sont en direction de Rennes, et il n'existe pas de liaison entre les communes. Si nous voyons que les lycéens peuvent parfois s'en servir pour aller à Rennes sur les moments péri et extra-scolaires, les collégiens eux, ne les utilisent pas en autonomie.

Les jeunes sont la plupart du temps dépendants de leurs parents si ils ont besoin de se rendre en dehors de leur commune pour une activité, un rendez-vous ou une sortie. Lors d'un entretien, un élu du territoire nous dit qu'il y a « *des manques en milieu rural. C'est clair. Mais ce manque crée plus de lien entre les gens, entre les jeunes et leurs parents. Car il y a un besoin de les accompagner. Ils ont besoin d'un adulte pour se mouvoir. Mais est-ce un mal? Ça force les parents à être présents* ». D'autres élus tiennent parfois le même discours, en mettant en avant la responsabilisation nécessaire des adultes pour répondre aux besoins de leurs enfants. Mais dans ce sens de responsabilisation des parents, rattachée principalement à la question de la mobilité, nous pouvons nous interroger sur ce qu'il en est des parents qui travaillent, ceux qui n'ont pas les moyens financiers pour se déplacer, ou encore ceux qui n'ont pas de voiture ou de permis? Comme l'explique une partenaire, « *la mobilité tient vraiment à l'écart certaines personnes qui n'ont pas les moyens de se déplacer* ». Cette responsabilisation vient alors pointer les inégalités sur un territoire, entre ceux qui peuvent être mobiles et ceux qui ne le peuvent pas. Certains jeunes se retrouvent alors isolés, voire « assignés » à leur territoire. Ils doivent s'adapter aux dispositifs existants sur la commune pour leurs activités (lorsqu'il en existe), et le lien social devra principalement se faire avec les autres jeunes habitant sur la même commune.

Si, comme vu précédemment, la période d'adolescence avancée par Bernard Lahire est marquée par de multiples contraintes (familiale, scolaire, fratrie et pairs), nous pouvons nous demander si la question de la mobilité pour des adolescents de la CCVIA, ne vient pas renforcer ces différentes contraintes. En effet, nous constatons qu'en milieu rural « les contraintes de mobilité y sont conséquentes et la problématique de l'offre de services est réelle. L'accès aux ressources éducatives, aux services et aux équipements culturels, universitaires et sportifs est plus compliqué dans leur environnement quotidien immédiat » (Vachée et al., 2020, p. 89). Cet environnement immédiat vient jouer un rôle dans la socialisation des adolescents. Il ne s'agit pas de comparer les modes de socialisation entre adolescents en milieu rural et urbain, mais de pouvoir se questionner en quoi l'environnement impacte le mode de socialisation, et ici spécifiquement avec le frein à la mobilité et l'isolement géographique possible que cela peut impliquer.

Sur la question de socialisation des adolescents, nous percevons qu'une inégalité vient se créer sur le territoire, avant même de parler de contexte social ou familial. Si nous prenons l'exemple d'une jeune habitant dans une commune excentrée sur le territoire, n'ayant pas de structure ou de club sportif, et de surcroît vivant hors du centre bourg, le frein y est réel. Ne pouvant pas se mouvoir seule, elle n'accédera pas un cadre de socialisation avec ses pairs ou à travers une pratique quelconque (sportive ou culturelle). Interrogée elle nous dit « *Non je ne vois pas mes amies en dehors du collège. Je ne peux pas aller chez elles, elles n'habitent pas ici [dans sa commune]. Ça serait bien, mais mes parents ne peuvent pas m'amener* ». Si dans les représentations certaines personnes peuvent imaginer qu'un adolescent peut avoir un cadre de vie favorable car il vit en milieu rural (cadre familiale aisée, habitant en maison, ayant une voiture, ayant le luxe de profiter des grands espaces), nous pouvons nous poser la question : est-ce que toutes les personnes habitant en milieu rural ont ce cadre de vie ? Dans ce cas, il nous faut avoir une vigilance à ne pas projeter ce qui peut être un atout pour les uns, sur une population pour qui c'est une contrainte, car il n'en tirent aucun bénéfice. Quelle est donc la socialisation de ces adolescents, s'ils ne peuvent pas se mouvoir, fréquenter et découvrir d'autres espaces, interagir avec d'autres personnes (adultes et adolescents) en dehors de leur cadre familial ou scolaire.

D) Quelles réponses des politiques jeunesse pour les jeunes du territoire

Au vu de ce contexte, il paraît nécessaire de regarder le positionnement de la communauté de communes en matière de politique jeunesse. Lorsque nous interrogeons les élus sur l'existant à destination de la jeunesse de leur commune, et plus largement du territoire, les réponses se dirigent généralement vers la dimension matérielle, mettant principalement en avant des infrastructures : les espaces jeunes, les skate park, les city stade. D'un autre côté, et notamment pour les communes n'ayant pas d'espace jeunes, les élus mettent en avant le « *fort tissu associatif qui propose énormément de choses* », et en premier lieu : le club de football.

Sur le territoire, il y a 4 espaces jeunes. Trois sont sur les communes où il y a un collège, et un autre sur une des communes centrales du territoire. Un seul point information jeunesse qui n'est pas intercommunal, et un centre de santé sexuelle rattaché au Centre Départemental d'Action Sociale (CDAS). Ces deux structures étant sur des communes ayant des espaces jeunes, nous remarquons que les infrastructures jeunesse se regroupent donc autour de 4 communes sur 19.

Au-delà de ces espaces structurés spécialement pour la jeunesse, les élus situent ensuite les activités culturelles, de loisirs ou de consommation, en disant que « *c'est principalement basé sur Rennes* ». Élus et jeunes affirment que « *pour aller au cinéma, aux spectacles ou au bowling* », « *Pour aller manger le midi, ou faire d'autres activités comme l'Escape Game ou Laser Game* », la destination c'est Rennes. Les jeunes affirment même qu'« *ici, il n'y a rien* ».

Ces paroles posent un regard sur la représentation qu'ont les élus des jeunes et des politiques jeunesse à mettre en place à travers les questions de mobilité pour aller vers des espaces de consommation qui répondent à leurs besoins réels ou imaginés. Cependant, nous pouvons noter que certaines activités ou structures peuvent exister sur le territoire. Il y a un théâtre, une compagnie de spectacle vivant qui propose un certain nombre de représentations hors les murs sur le territoire, des ludothèques et médiathèques qui proposent des événements réguliers. Mais à travers les propos des élus et les programmes que nous consultons, nous percevons qu'il y a peu, voire pas, de proposition pour les adolescents. Les programmes sont principalement à destination d'un public enfant (voire petite enfance) ou adulte. Pour ce qui est des remarques des adolescents, la bibliothèque est parfois un lieu de fréquentation, mais seulement de passage pour effectuer des emprunts. De nos échanges et de la question de politique jeunesse, il ressortira d'un côté que la mobilité est alors le principal axe à développer pour penser l'accès aux loisirs des jeunes, mais que cela relève de l'intercommunalité et non des communes. De l'autre, il ressortira le manque de financement pour parler de structuration à travers un « espace jeunes ». Comme beaucoup de communes en milieu rural, les réponses aux questions de jeunesse sont souvent celles de la création de locaux, ainsi que la mise en place permanente d'activités et d'animations (David, 2014, p. 98). Nous constatons ici que c'est le cas, renforcé par le constat que la compétence jeunesse ne soit pas prise par l'intercommunalité. Celle-ci est déterminée par chaque commune, et différente en fonction de leurs volontés, de leurs finances et de l'implantation géographique. Tous ces éléments renforcent donc les inégalités pour les adolescents en fonction de leur lieu de vie.

E) La mise en place d'une convention pour un milieu rural

La communauté de communes n'ayant pas la compétence jeunesse, elle mène une politique intercommunale inscrite en complémentarité des orientations prises par les communes. Consciente des manques et d'une réflexion axée sur les populations n'accédant pas à certains dispositifs (ou ne pouvant pas y accéder), la communauté de communes du Val d'Ille a lancé en 2008 une manifestation d'intérêt général pour créer un dispositif jeunesse hors les murs. L'idée étant de pouvoir développer un dispositif sur les 10 communes du territoire, en s'adressant « prioritairement aux jeunes ayant des liens difficiles avec le système éducatif (famille, école, association) ou les jeunes ne fréquentant pas le potentiel associatif du territoire, soit par méconnaissance, soit par choix » (CCVIA, 2020, p. 4).

N'ayant pas la compétence jeunesse, l'intercommunalité s'est appuyée sur sa compétence statutaire « Mise en place d'actions de prévention pour la jeunesse (12-17 ans) en milieu ouvert » pour le lancement de cette manifestation d'intérêt général. De par cette compétence, « la CCVIA entend soutenir les activités de prévention sur son territoire, hormis les actions relevant de la prévention spécialisée. Ces actions relèvent de l'éducation populaire, conçues comme un moyen:

d'émancipation de l'individu, de réduction des inégalités et de renforcement du lien et de la cohésion sociale » (CCVIA, 2020, p. 3). À travers ces éléments, nous voyons que la convention vient s'axer autour de la prévention s'adressant « prioritairement aux jeunes ayant des liens difficiles avec le système éducatif ».

Dans le domaine de l'action publique, Patricia Loncle met en avant le fait qu'il semble « impossible de traiter de [la jeunesse] aujourd'hui, sans se référer aux catégories de l'action publique dans le champ de la formation, de l'emploi, de l'action sociale, du logement, de la ville... qui, peu ou prou, forgent des représentations, voire des identités sociales : « jeunes en échec scolaire », « jeunes des quartiers », « jeunes en difficulté », « jeunes difficiles »... » (Loncle, 2007, p. 9). Dans le contexte de l'intercommunalité, nous percevons que c'est à partir d'une représentation, voire de la création d'une identité sociale : « jeunes ayant des liens difficiles avec le système éducatif (famille, école, association) », que la communauté de communes initie un conventionnement pour développer un dispositif sur le territoire. Celui-ci pallie les manques existant sur des communes où il y a peu d'offres jeunesse, et pose un cadre à destination d'une certaine population ne s'inscrivant pas dans une politique développée. Partant du constat d'un territoire élargi et des problèmes de mobilité, nous pouvons nous poser la question de l'engagement de la CCVIA sur ce dispositif : la communauté de communes a-t-elle imaginé un dispositif hors les murs pour répondre à des besoins ? Ou a-t-elle proposé ce dispositif pour pouvoir gérer les jeunes ne rentrant pas dans les dispositifs existants ?

Remportant le marché de cet appel d'offre en 2008, la première convention tri annuelle entre le GPAS et la communauté de communes du Val d'Ille est signée en 2008. En 2017, suite à la loi redessinant le territoire des communautés de communes, le Val d'Ille et le Pays d'Aubigné ont fusionné pour devenir la Communauté de Communes du Val d'Ille Aubigné, passant ainsi de 10 à 19 communes. En revanche, ce n'est qu'au 1er janvier 2018 que le périmètre d'intervention de l'association du GPAS s'est officiellement étendu. En effet, l'association a souhaité réaliser un diagnostic sur le Pays d'Aubigné durant l'année 2017, afin de pouvoir analyser la pertinence ou non d'agrandir son champ d'intervention.

À partir de ces constats, il nous importe maintenant de comprendre dans quelles conditions le dispositif du GPAS VIA vient se développer sur ce territoire rural, au regard des trajectoires de vie des adolescents. Il nous faudra également analyser quelles intentions pédagogiques sont mises en places, et en quoi le principe de pédagogie sociale vient trouver une place dans la socialisation des adolescents.

II) Le dehors au GPAS VIA: une posture associative, pédagogique et professionnelle.

Après avoir dressé le contexte du territoire où se développent les actions du GPAS VIA, il convient maintenant de se centrer sur les intentions pédagogiques de l'association. En effet, une des spécificités de celle-ci est d'agir dehors, dans l'espace public, sans local d'accueil. Mais si les pratiques du dehors et du « aller-vers » sont de plus en plus présentes dans le domaine de l'animation socioculturelle, il s'agira dans un premier temps de comprendre quelles sont les intentions pédagogiques spécifiques au GPAS VIA. Ensuite nous analyserons en quoi le dehors est privilégié comme espace de rencontre et de pédagogie, et comment cela se traduit en milieu rural au vu des réalités. La dernière partie permettra d'analyser ce qui se joue dans les pratiques du dehors, et comment les pédagogues choisissent d'investir l'espace public pour assumer la rue.

A) Se passer de local d'accueil, un pas de côté sur sa posture professionnelle

L'intention pédagogique des GPAS est de pouvoir agir dans l'espace public. En se passant de local d'accueil, le GPAS VIA fait le choix de prendre le contre-pied des formes d'accompagnements traditionnelles, en assumant une pratique pédagogique qui vise à agir dans un environnement de vie et non à côté. Ne pas agir en milieu confiné, c'est se passer des murs pour essayer d'ouvrir les propositions à tous et toutes, et tenter de ne pas être exclu(e). L'idée est de refuser de s'astreindre à un espace, pour ne pas se couper d'une partie de la population en se retranchant derrière un mur, dans un lieu fermé et parfois enfermant. Cette démarche vise aussi à éviter un espace qui peut créer de l'entre soi, loin des regards et de l'espace public. En effet, nous observons bien souvent qu'une population qui investit un lieu ou un endroit, peut de fait, en chasser une autre. Dans le domaine des espaces jeunes, nous pouvons nous interroger sur qui sont celles et ceux qui osent ou peuvent passer les portes? Comment ces schémas n'excluent-ils pas toutes celles et ceux qui sont isolés socialement, et pour qui, passer une porte renvoie à se confronter, voire se conformer à l'autre. Celles et ceux qui ne se sentent pas bien dans leurs corps, et pour qui, le regard de l'autre peut être assimilé à un jugement. La liste peut être longue de tous ces adolescents pour qui le moment du collège et du lycée est parfois vécu comme une forme de violence à travers les moqueries, les jugements ou les exclusions. Nous pouvons donc imaginer que l'espace jeunes n'est qu'un lieu de plus, qui rallie ceux qui peuvent, en rejetant ceux qui ne peuvent pas passer les portes.

« Axel me dit qu'il ne va pas à l'espace jeunes car il ne s'y retrouve pas. Que les jeunes qui vont là-bas « c'est pas mes potes ». Qu'ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêt. Au fil de la conversation, je comprends dans ses mots qu'il aimerait bien être de cette bande. Je me demande si c'est réellement Axel qui ne s'y retrouve pas, ou si ce sont les autres qui ne veulent pas de lui ». Extrait du journal de terrain, mars 2022.

En se passant de local d'accueil, l'intention du GPAS est aussi de faire un pas de côté dans les démarches et pratiques professionnelles. Accepter d'inverser les schémas en ne cherchant plus à faire venir mais en allant vers, afin de créer une situation singulière : « ce ne sont plus aux enfants, aux adolescents et à leur famille de pousser la porte, c'est aux pédagogues qu'il est demandé de prendre ce risque » (Sabin, 2019, p. 54). Cette prise de risque pousse donc les pédagogues à accepter de ne pas s'enfermer dans un endroit destiné à la jeunesse, en attendant que la porte s'ouvre. Cela pose un autre regard sur les représentations et les accompagnements traditionnels, en refusant d'imaginer les jeunes comme des corps qui doivent être contenus dans un espace en leur assignant des us et coutumes, mais en imposant aux professionnels de se rendre disponibles sur le lieu de vie des adolescents.

L'intention pédagogique est donc de « prendre en compte l'adolescent dans son environnement social, comme élément fondateur de sa culture et de sa connaissance du monde, pour lui permettre de découvrir d'autres horizons, d'autres perspectives, d'autres cultures » (GPAS VIA, 2023, p. 2). Au-delà du refus des murs, nous comprenons qu'il ne s'agit pas uniquement d'agir dehors pour être dehors, mais bien d'adapter sa posture professionnelle pour ne pas reproduire un type d'enfermement. Enfin, cette posture affirme que le dehors peut être un support pédagogique grâce aux multiples rencontres qu'elle produit, en s'attachant à prendre en considération l'adolescent dans son environnement social.

B) Imaginer le dehors comme espace de rencontre, à partir du quotidien des habitants

En agissant hors d'un local d'accueil, le GPAS VIA s'appuie sur le dehors comme espace de rencontre, en développant un axe de travail appelé : présence sociale. Dans ce cadre, la présence sociale ne s'apparente pas uniquement à l'interaction entre individus, mais s'appuie dans un premier temps sur la rencontre et la découverte d'un espace de vie par les professionnels. Il s'agit de vivre les choses par le corps et non seulement par l'esprit. Il ne suffit pas de regarder les études et données de l'INSEE ou de la CAF, pour prétendre comprendre un contexte de vie, et donc connaître les actions à mettre en place avec les adolescents. Il s'agit de vivre une expérience par le corps, de flâner dans les rues, de dire bonjour à des inconnus ou encore de s'asseoir sur un banc pour percevoir les manières dont vit la commune. En agissant dehors et non entre quatre murs, la volonté est de fréquenter les différents espaces pour en percevoir le sensible et l'indescriptible, afin de pouvoir faire partie du paysage et rendre ce « territoire familier » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 26). En arrivant au GPAS VIA en 2020, ma collègue présente depuis quelques années m'a encouragé à ne pas faire d'activité dès le début, mais plutôt à aller découvrir les centres bourgs, les lotissements, la campagne, ou encore les cafés du territoire. Cela pour comprendre le contexte dans lequel j'allais évoluer, en me confrontant à l'existant par la découverte et le sensible.

Cela vient poser une singularité de l'association en tant qu'ACM. Avant de proposer des activités reproductibles dans n'importe quel contexte, il importe en pédagogie sociale de prendre le temps de découvrir et appréhender son contexte d'intervention.

Penser le dehors comme espace de rencontre, c'est aussi prendre le parti-pris que l'espace public est un lieu ressource avec de multiples possibles. C'est affirmer que c'est en étant dehors que nous pouvons rencontrer, interpeller et être interpellés, et favoriser ainsi la rencontre de manière humaine et spontanée. L'idée est de ne pas s'isoler ou de se cacher des réalités, mais bien d'assumer le « ici et maintenant », d'accepter l'imprévu, le spontané, et de ne pas toujours tout maîtriser. En se confrontant à des espaces de vie parfois carencés, les pédagogues de rue font face à des réalités que la pratique entre les murs ne peut pas voir : la solitude, le repli sur soi, la vulnérabilité, la pauvreté, la violence. De fait, cette démarche vient aussi créer du mouvement et une rencontre pour le pédagogue lui-même, touchant parfois à ses propres limites (Gautrais, 2019, p. 71). Les limites concernent le fait de ne pas toujours être disponible, de ne pas pouvoir recevoir ce que l'on nous donne, ne pas savoir maîtriser un contexte, des récits de vie ou encore des situations qui nous paraissent étrangères. Ces limites viennent alors questionner la légitimité à être là, en s'immisçant dans l'espace public des habitants, parfois loin de son lieu d'habitation et de ses propres réalités de vie. Mais il semble que c'est le prix à payer pour essayer d'être au plus juste dans sa pratique professionnelle, sans être imposant, ni reproduire les schémas de dominant et dominé. Nous percevons là l'importance de partager l'environnement de vie des habitants, pour mieux appréhender les réalités telles qu'elles sont, et non pas telles que nous les imaginons.

Enfin, imaginer le dehors comme espace de rencontre, c'est affirmer une démarche de présence sociale pour favoriser la rencontre à travers les relations humaines par le corps et non par les écrans. Dans ce sens, cette démarche vient affirmer le positionnement de continuer à maintenir ce lien humain et parfois impromptu, là où dans nos sociétés, les avancées technologiques ont tendance à multiplier le lien social par interférence. Si nous pouvons imaginer que le fait d'être dehors favorise la rencontre, il nous suffit d'observer les us et coutumes des jeunes et moins jeunes, pour constater que les têtes sont rivées sur un smartphone, que les écouteurs obstruent les oreilles ou encore que les temps de transport en commun se passent à visionner des vidéos (Sabin, 2019, p. 51). La volonté du GPAS VIA est donc de croire en la rencontre humaine, en s'appuyant sur les manières de converser et de découvrir à travers les interactions physiques, en ne s'arrêtant pas à une rencontre par écrans interposés. À travers cette démarche, l'association propose une présence sociale en étant physiquement présent sur le territoire, afin de s'inscrire pleinement dans la vie locale et non en dehors.

C) Ce qu'implique une maraude en milieu rural

Si nous avons perçu les intentions qui sont liées à la présence sociale, il s'agit maintenant de comprendre comment cela se met en place et ce que cela implique. En effet, le fait de sortir un babyfoot à l'extérieur d'un local jeune ou de proposer un chocolat chaud ne suffit pas à réaliser de la présence sociale. La démarche est en fait plus complexe et induit plus de réflexions et d'interventions dans la pratique.

Au sein du projet du GPAS VIA, le principe de présence sociale met en avant l'intérêt de comprendre l'environnement dans lequel nous évoluons par une approche ethnographique, à travers le lien aux lieux, aux espaces, à ce qui existe et parfois ce qui manque. Pour ce faire, les pédagogues mettent en place des temps appelés maraude ou déambulation, dans le but d'être identifiés par les jeunes, les familles, les élus ou encore les partenaires. Ces temps permettent également aux pédagogues de comprendre le milieu dans lequel ils interviennent, et ainsi se rendre compte des réalités du territoire. Il s'agit de se déplacer dans l'espace public, d'observer, de rencontrer, d'échanger, mais également d'être visible et interpellable, pour devenir témoin de la vie locale et être au courant des habitudes des jeunes et de leur socialisation. Tout au long de l'année, les pédagogues passent donc du temps sur les différentes communes pour avoir un regard sur les lieux de fréquentation des jeunes et de leurs activités diurnes et nocturnes.

« 30 minutes que je marche, que je ne croise personne. Je veux repasser dans le lotissement où il y aurait des jeunes comme l'a dit A. . La pluie est de plus en plus forte. Je croise un vieil homme avec un chalumeau qui crame de l'herbe sur les graviers devant chez lui. Un bonjour timide. Je continue. J'arrive au fameux lotissement. Il est vide. La pluie ? l'heure ? Il faudra repasser pour le savoir ». Extrait du journal de terrain, octobre 2021.

Si cette démarche crée des rencontres, des découvertes, des opportunités permettant d'entrevoir le champ des possibles à exploiter, en milieu rural elle vient parfois se confronter à des rues vides et à des représentations de « cité dortoir ». Interrogée, une élue nous dit que « *les Jeunes ne sont pas trop sur l'espace public. Ils restent chez eux. Avant on les voyait. Mais plus maintenant* ». Nous pouvons nous demander de quel espace public nous parlons. S'il est vrai que les maraudes sont parfois des moments où aucune rencontre ne se fait, il importe de se poser la question du lieu où nous sommes allés faire la maraude et à quel moment. Les représentations nous amènent souvent à imaginer les adolescents dans les espaces qui leur sont dédiés. Dans ce sens, il m'est arrivé à mon arrivée au GPAS VIA, et parfois encore aujourd'hui, de projeter une maraude en allant sur le skate park, le city stade ou encore les espaces vert. Mais si les jeunes ne sont pas dans ces endroits, pouvons-nous affirmer qu'ils ne fréquentent pas l'espace public ? Il est alors important de ne pas se cantonner à essayer de rencontrer les adolescents dans des espaces pensés pour eux (city stade,

skate park...), mais bien d'aller explorer d'autres parties du territoire : les rues, les lotissements, l'extérieur du bourg ou encore les arrêts de bus excentrés. Il s'agit pour les pédagogues de passer et repasser à des endroits, d'accepter le cas échéant de ne croiser personne. Cette exploration nécessite de pouvoir s'appuyer sur différentes ressources du territoire pour comprendre comment les espaces sont utilisés. Il arrive donc de demander à un jeune adhérent de l'association de nous accompagner pour nous faire découvrir sa commune, ou encore de discuter avec des parents ou des habitants pour récolter des informations.

Si cette démarche permet effectivement de rencontrer et d'être identifié, elle permet aussi au pédagogue de « travailler dans le milieu tel qu'il existe afin de comprendre comment les enfants vivent et sous l'influence de quel environnement » (Cueff, 2006, p. 95). Il s'agit non pas d'aller et d'agir uniquement dans des espaces prédestinés aux adolescents, mais bien de comprendre et découvrir comment les adolescents agissent dans leur milieu. Comprendre ce milieu pour les pédagogues, c'est tenter de percevoir les multiples facettes de la socialisation des adolescents à travers les manières de vivre en dehors des milieux scolaires ou familiaux. Muriel Darmon affirme dans son ouvrage, « [qu']au-delà du logement, le « quartier » est lui aussi le lieu de processus de socialisations spécifiques, qu'il soit bourgeois, populaire ou pavillonnaire : le cadre du lotissement, par exemple, produit une certaine manière de « grandir en pavillon » (Darmon, 2023, p. 30). Les adolescents du Val d'Ille Aubigné, en raison des spécificités du territoire, vont donc grandir de manière singulière en fonction de leur environnement. Il importe donc aux pédagogues de pouvoir par le biais de la maraude et des rencontres, percevoir et comprendre ce qui se joue dans leurs liens aux lieux, et comment les adolescents exploitent et occupent ces espaces. C'est dans ce contexte que les pédagogues pourront entrevoir comment l'environnement des adolescents vient jouer un rôle dans le processus de socialisation. Ceci permet de repérer les ressources et les manques, afin de prétendre à une connaissance fine des manières de faire et d'agir, dans le but de proposer un accompagnement au plus près des réalités de vie.

De ce point de vue, cette démarche vient aussi reconnaître que les espaces de socialisation ne sont pas uniquement dans des espaces institutionnels (écoles, espaces jeunes, clubs de sport...), et qu'il appartient aux pédagogues de rue d'exploiter le dehors pour comprendre le contexte de vie de l'adolescent dans sa globalité. La confirmation depuis des années de la « désaffection croissante avec l'âge des formes d'accueil encadrés au profit d'activités davantage choisies par les jeunes mais aussi plus informelles » (David, 2014, p. 88), ne vient que confirmer la nécessité de pouvoir, en tant que pédagogue de rue, découvrir et rencontrer les adolescents dans leur milieu de vie, pour y percevoir et comprendre les différents espaces de socialisations.

D) Une démarche singulière pour assumer la rue

En plus de la maraude dans l'axe de présence sociale, les pédagogues développent d'autres temps pour être présents sur l'espace public et proposer des moments fédérateurs. C'est le cas des « pour tous », appelés aussi « activités de proximité ». L'idée est de proposer le temps d'une matinée, d'un après-midi ou d'une soirée, une activité gratuite et ouverte à tous (adhérents à l'association ou non), et surtout dans les espaces de vie des adolescents. Ces moments sont pensés comme des temps fédérateurs pour la population et plus spécifiquement pour les adolescents. Ils permettent de rencontrer des nouveaux adolescents de la commune ou des communes avoisinantes, de renforcer des liens avec des jeunes connus, mais aussi d'être vus et identifiés par les parents, les habitants ou les élus de la commune. Cette pratique s'attache à la compréhension des modes de vie, afin de pouvoir s'appuyer sur la pratique des habitants pour y développer une pédagogie. Tenter de ne pas plaquer un programme prédéfini, mais partir de l'existant pour créer ensemble. Il appartient alors aux pédagogues de s'appuyer et de rebondir sur les ressources du territoire pour s'adapter et jouer avec le milieu, et non contre. Il est donc possible d'utiliser un terrain de football municipal pour proposer un grand jeu de rôle. De se servir d'une table de ping-pong pour proposer un atelier crêpe, car c'est un module qui résiste au poids de la billig³. Ou encore de choisir la place du marché pour réaliser une activité bricolage, car il y a l'accès à une borne électrique pour la perceuse, un petit préau pour s'abriter de la pluie ou du soleil, et que c'est aussi un endroit stratégique de passage. Ces adaptations ne reposent pas uniquement sur la capacité à innover ou être débrouillard, mais plutôt sur la connaissance fine du territoire qui n'est possible que parce qu'il y a eu une démarche de présence sociale auparavant. Les compétences et les ressources y sont multiples, et il importe de pouvoir partir de cet existant, des envies et compétences des personnes, pour tenter d'être en cohérence avec l'environnement et y développer une pédagogie sociale.

En plus des ressources physiques du territoire, ces activités « pour tous » se basent également sur les idées, envies et compétences des jeunes. Ainsi, une pédagogue a réalisé une activité cirque à partir de l'envie de deux sœurs de transmettre leur passion. C'est à partir de cette envie que le travail se met en place pour accompagner les deux jeunes, construire ensemble le déroulé, rechercher les associations pour du prêt de matériel, ou encore, réfléchir à la communication pour l'activité. Au lieu de réaliser cette activité dans une salle à destination de quelques personnes, le choix est au contraire d'assumer la rue pour proposer cette activité à toutes et tous dans l'espace public. L'importance est de valoriser les compétences des jeunes, sans pour autant chercher des professionnels pour encadrer ces temps, et assumer le fait qu'il est possible de le réaliser dans l'espace public. Les communes rurales du Val d'Ille Aubigné regorgent de grands espaces verts, d'arbres pour s'abriter du soleil, de beaux décors pour mettre en valeur les pratiques. Alors

³ accessoire traditionnel breton pour faire cuire les crêpes

pourquoi ne pas les utiliser et se cacher derrière des murs ? Et qui sait, peut-être qu'un clown passera par-là ? C'est aussi ça que les pédagogues cherchent en assumant la rue : multiplier les présences pour provoquer les rencontres.

Ces temps sont donc un moyen d'exprimer le fait que nous pouvons utiliser l'espace public comme support d'expérimentation et de partage, et non seulement comme un espace de passage. Cette pédagogie affirme que les adolescents sont aussi légitimes que n'importe qui à s'approprier l'espace. Gabriel OTT remarque qu'il est « aujourd'hui communément admis de devoir justifier notre présence dans les halls d'immeubles, sur les bancs des squares et même dans la rue » (OTT, 2019, p. 77). De ce constat, nous pouvons nous demander si l'espace public est toujours perçu comme tel par les politiques. L'association doit souvent prévenir, voire demander l'autorisation pour proposer une animation dans l'espace public. Quand bien même cette justification est acceptée, elle est réalisée par des professionnels, et au moment de l'activité, les jeunes sont présents dans l'espace public accompagnés par des pédagogues de rue. Ce statut de professionnel peut presque renforcer l'idée que la légitimité de fréquenter l'espace public n'existe que s'il y a un sens, une utilité, un cadre. Alors que l'idée de ces activités dans l'espace public est de transmettre aux adolescents les possibilités et ressources qui existent pour occuper et vivre l'environnement dans lequel ils évoluent. Cela permet également de valoriser et de donner une certaine visibilité à une population parfois inhabituelle ou mal perçue dans ces espaces. Mais lorsque les professionnels ne sont plus là, est-ce que les jeunes investissent la rue ?

Interrogée sur la question des jeunes sur l'espace public, une élue nous dit : « *La problématique de la jeunesse ? C'est un terme que je ne peux plus entendre. Plutôt la richesse de la jeunesse. Ce n'est un problème que si vous l'écartez. Que si vous ne voulez pas voir que...Ok il y'a des jeunes dans l'abri bus. Mais peut être que ces jeunes ils ont des trucs intéressants à dire. Peut-être qu'ils sont dans l'abri bus parce qu'on ne leur a pas laissé la place pour parler ailleurs* ». Assumer la rue, c'est aussi proposer une place et une parole à cette population qui est parfois mise de côté, où les espaces pensés pour eux sont un moyen de répondre à une demande des jeunes (avoir un skate park), ou d'imaginer répondre à une demande (des élus qui projettent que « les jeunes » veulent tous un skate park pour répondre à leurs besoins/envies). Mais cette réponse peut également être perçue comme un moyen de canaliser les jeunes dans un espace, en leur proposant de répondre à leurs besoin de loisirs par une pratique : le skate, le football, le tennis. La volonté du GPAS VIA est donc de revendiquer le droit de proposer des actions avec une population dans n'importe quel espace, en ne se rattachant pas uniquement à des activités sportives pour répondre aux besoins des jeunes.

Nous percevons donc que cet axe de présence sociale a donc plusieurs facettes.

Premièrement, cela permet de comprendre l'environnement dans lequel on évolue pour ne pas être déconnecté des réalités en tant que professionnel.

Deuxièmement, cela affirme la volonté de prendre en compte les adolescents dans leurs réalités d'existence, et non à partir de nos représentations.

Troisièmement, cela permet de créer des moments fédérateurs sur l'espace public et ainsi d'agir dans la vie locale où l'on intervient.

Enfin, cela permet de travailler sur la prise de parole et la place des jeunes dans la cité (là où cette population est parfois mise de côté) afin de valoriser leurs compétences et connaissances.

Ce travail de présence sociale fait partie d'un processus global de pédagogie sociale mis en avant par l'association. À partir de cette identification et de ce lien de confiance créé, les jeunes qui le souhaitent, adhèrent à l'association pour effectuer des sorties de découverte. Dans le cadre de la pédagogie sociale du GPAS VIA, à partir de cet encrage sur le territoire, l'intention est de pouvoir aussi aller ailleurs, pour découvrir les multiples facettes des territoires et des personnes qui y vivent et y travaillent. Il nous importe maintenant de découvrir ce second axe nommé sortie de découverte, et qui propose aux adolescents d'aller découvrir le dedans et le dehors du territoire, afin de voir ce qui fait société aujourd'hui.

III) Sortir pour découvrir

Dans le cadre d'une pédagogie sociale, le GPAS VIA propose des sorties découvertes aux jeunes adhérents de l'association. Si l'accent est principalement mis sur la notion de découverte, en refusant les activités de consommation, il nous importe de découvrir la singularité de cet axe mis en avant par le GPAS VIA. Ensuite, nous verrons l'importance de multiplier et de diversifier les espaces de fréquentation et de constater ce que cela produit. Puis, nous analyserons en quoi ces activités viennent dans l'intention, bousculer les habitudes et habitus des jeunes. Pour finir, nous verrons comment ces activités agissent sur les quotidiens des jeunes, en regardant les tensions entre les intentions pédagogiques mises en place par l'association et les réalités de terrain, ainsi que l'importance de s'attacher aux réalités du territoire.

A) Le principe des activités de découverte comme prétexte à la rencontre, à la socialisation et à la sociabilité

Le temps d'une après-midi, d'une journée ou d'une soirée, les pédagogues proposent des sorties de découverte, qu'elles soient culturelles, sociales, sportives ou environnementales. Ces sorties sont un prétexte à sortir de chez soi et à découvrir un environnement peu ou mal connu. Cette démarche s'appuie sur un pari éducatif développé par l'association : « que la diversité des espaces sociaux fréquentés, et donc des personnes qui y vivent et s'y rencontrent, puisse 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 » (GPAS VIA, 2023, p. 3). Pour mettre en place ces

sorties, les pédagogues s'appuient sur les centres d'intérêt des jeunes, les opportunités de l'agenda local ou encore le carnet d'adresses de l'association et des pédagogues, afin d'imaginer différents horizons à découvrir. La découverte du contexte socio-économique environnant est aussi recherchée : visite chez des artisans, dans des entreprises, rencontre d'associations ou participation à des événements culturels. Comme le dit un élu, les jeunes « *sont dans ce territoire, mais ils ne le connaissent pas forcément. Ils n'ont pas forcément dans leur famille quelqu'un qui bosse dans le domaine agricole ou qui travaille chez un imprimeur. C'est une façon de découvrir des choses différentes* ». Il s'agit donc de faire naître l'intérêt, d'élargir les connaissances ou encore de rendre compte de la diversité des réalités d'un territoire. La variété des activités de découverte proposée par les pédagogues, cherche à développer l'esprit critique des jeunes, en mettant en lumière une multitude de lieux à fréquenter, de personnalités à rencontrer ou de pratiques à découvrir. Les pédagogues de rue sont donc attentifs à ce que les activités permettent l'interaction entre les jeunes au sein du groupe, mais aussi avec les personnes rencontrées et les espaces explorés. Le rôle des pédagogues n'est pas d'occuper les jeunes, mais d'être des facilitateurs pour les aider à développer leurs compétences sociales. C'est en ce sens que les activités de découverte prennent place dans le processus de socialisation des adolescents, à travers les expérimentations et les découvertes qui permettent aux adolescents de se construire et se fabriquer, mais également d'apprendre, d'intégrer « des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2023, p. 6). Il ne s'agit pas de prétendre faire une fournée de pain dans un four communal pour que les adolescents deviennent boulangers, de découvrir la caserne de pompiers pour qu'ils deviennent pompiers volontaire, ni même de faire une balade en forêt pour qu'ils deviennent naturalistes. Mais c'est bien l'idée de créer et susciter la curiosité à travers la découverte, pour percevoir et mieux appréhender l'environnement dans lequel ils évoluent. Vivre des expériences qui traversent les corps, afin d'intérioriser et apprendre de ces différents espaces, pour pouvoir se situer socialement.

Cette démarche invite les adolescents à être actifs et non passifs. Le contre-pied de ne pas proposer d'activité de consommation, s'inscrit donc dans une démarche de rendre acteurs les adolescents lors de ces sorties. Ce cadre d'action qui s'appuie sur la pédagogie de Célestin Freinet, propose un cadre « d'enquête » et de « tâtonnement expérimental » (Gégout, 2017, p. 153) afin de mettre les adolescents au centre de ces sorties pour créer une appropriation et de la curiosité à l'égard de ce qui est découvert. Il s'agit de chercher son chemin, d'expérimenter, de réussir ou de rater, de questionner les espaces et les personnes rencontrées pour, au final, vivre une expérience par la pratique. En étant dans l'action et non dans la passivité, ces sorties de découvertes rentrent dans un processus de socialisation si celui-ci « se compose d'expériences éprouvées puis incorporées » (Darmon, 2023, p. 21). C'est ainsi proposer une multitude d'espaces à découvrir, pour continuer à ouvrir un champs des possibles venant s'ancrer dans la socialisation des adolescents.

B) Apprendre à s'adapter aux multiples espaces et à leurs diversités

Multiplier les espaces sans les hiérarchiser est un point central dans la pédagogie sociale pratiquée par le GPAS VIA. Il s'agit de refuser de dire que la visite d'un opéra est plus légitime que la visite d'un squat artistique, ou que la découverte de la pétanque avec le club communal est moins importante que la découverte d'une collection d'art contemporain au musée des beaux-arts. Il importe de relever la multiplicité des manières de voir et de s'inscrire dans la société, sans porter de jugement ou de comparaison entre elles. Il appartient ensuite aux adolescents de se forger leurs propres opinions, et de porter eux-mêmes un regard sur ce qu'ils ont vécu. Afin de multiplier ces espaces de découverte, il importe aux pédagogues de rue de ne pas s'enfermer dans un processus de construction d'activités pensé pour les adolescents. Il arrive souvent de voir, d'entendre, ou de lire dans des programmes, un ensemble d'activités proposées comme des stéréotypes de la période de l'adolescence. Nous pouvons ainsi lire dans les programmes des espaces jeunes ou des MJC, des initiations au breakdance ou des ateliers rap pour favoriser l'expression. Sur le territoire du Val d'Ille Aubigné, nous avons régulièrement des sollicitations d'élus pour réaliser une activité graffiti avec le CMJ afin de repeindre les arrêts de bus. Bien que ces activités peuvent provenir de la demande de certains adolescents, cela semble enfermer cette population dans certaines pratiques qui leurs seraient destinées, imaginant qu'il est impossible de leur proposer autre chose. Dans sa pratique, la pédagogie sociale souhaite sortir de ces schémas et assumer la diversité des propositions faites aux adolescents. Non pas par les représentations de leurs us et coutumes, mais par les propositions diverses et variées qui sont faites dans l'environnement d'intervention. Il est donc pleinement assumé de proposer des activités à des adolescents telles que : la découverte de la peinture à l'huile, une initiation à la danse bretonne avec une association locale, ou la traite des vaches avec l'agriculteur du coin. L'intention est de ne pas s'attacher uniquement aux représentations et chemins pré définis qui assignent les adolescents à certaines pratiques juvéniles, mais de considérer qu'il est possible d'aller découvrir l'ensemble des ressources des territoires, peu important l'âge, le genre ou la catégorie sociale.

Sortir de ces schémas, c'est également multiplier la fréquentation des espaces dont les codes d'appropriation sont différents. Il s'agit de questionner et de s'adapter à des manières d'être ou de pouvoir se comporter en fonction des espaces. L'intérêt est alors de « favoriser le développement des compétences sociales et de pouvoir s'adapter aux différents contextes sociaux » (Le Breton & Sabin, 2020. p. 28). La découverte par la pratique et par le faire, permet de vivre par le corps ces différents milieux et ainsi de se situer socialement. Il ne s'agit en aucun cas de venir travestir ou défier les comportements et les personnalités. Mais plutôt de développer, d'analyser et de comprendre les différents codes sociaux afin de s'adapter aux lieux où l'on se trouve. Dans son chapitre sur l'adolescence, Bernard Lahire met en avant le fait que « si le passage progressif à la vie

adulte va contribuer à resserrer le champ des possibles et, du même coup, à accroître les écarts entre les groupes ou les classes, le temps de l'adolescence comme *temps des expériences multiples*, aura cependant constitué un fonds d'habitudes culturelles susceptibles d'être remobilisées lorsque l'occasion se présentera au cours de la vie future » (Lahire, 2006, p. 501). À travers les sorties de découvertes, le GPAS VIA souhaite multiplier ces différentes habitudes culturelles, en proposant un cadre supplémentaire au cadre de socialisation primaire influencée par les facteurs principaux : famille, école, pairs, industries culturelles (Darmon, 2023, p. 60). Il s'agit d'offrir la possibilité à tous et toutes d'accéder à ces expériences, quel que soit l'âge, le genre ou la catégorie sociale. À côté de l'école ou de la famille, les sorties découvertes s'attachent à multiplier les espaces et les expériences, sans se rattacher à un milieu pré défini, pour ouvrir de multiples horizons aux adolescents. Mais il ne s'agit pas non plus de produire une forme de violence symbolique ou encore de mettre en difficulté les adolescents n'ayant pas accès à certains codes ou ne pouvant pas s'adapter à différents milieux. Ainsi, la place des pédagogues est de permettre aux adolescents d'avoir des points de repères, et d'accompagner les possibilités de se mouvoir et de s'adapter dans les différents contextes dans lesquels ils se rendent. Le temps de trajet pour se rendre à l'activité est donc un moment privilégié pour rappeler le lieu où l'on se rend et qui l'on va rencontrer. Sonder si ce sont des lieux ou des pratiques connues et maîtrisés par les jeunes. Répondre à certaines questions, appréhensions ou donner des exemples de codes ou de manières d'être le cas échéant. En général, le trajet permet de prendre le temps pour rassurer et accompagner des craintes ou des appréhensions face à des destinations parfois inconnues. Si « la violence symbolique s'exerce notamment par le jugement social » (Cueff, 2006, p. 61), il appartient aux pédagogues de rue de pouvoir accompagner et d'éviter ce jugement. Que ce soit dans les espaces fréquentés ou à travers les manières d'être, les pédagogues se situent toujours du côté des adolescents pour les accompagner dans ces expériences. Cette multiplication d'espaces vient clairement jouer sur les habitudes et habitus des adolescents. Et si le pari est assumé, il y a des réalités qui sont difficiles à vivre. Dans ce rôle de pédagogue de rue, il est donc nécessaire de partir de la réalité et des contextes de vie des adolescents pour ne pas créer cette forme de violence.

C) Multiplier les expériences, pour sortir des habitus

Questionnée sur les activités proposées par le GPAS VIA, une élue nous dit que « *C'est proposer aux familles un dispositif qui ne les engage dans des dépenses très onéreuses. Effectivement il y a des familles pour qui emmener son gamin au cirque ou à la patinoire, ou aux Champs Libres à Rennes ou à un concert, bah ce n'est pas un problème. [...] Et puis il y a des gamins qui n'ont pas du tout ça dans leur famille proche. Et qui du coup ont le droit à la télé, le match de foot le dimanche. C'est un peu caricatural, mais des fois c'est un peu ça quand même, malgré tout. Ça peut permettre à des gamins de s'ouvrir à autre chose.* » S'ouvrir à autre chose, c'est permettre d'aller voir et d'accéder

à des espaces qui ne semblent pas être connus et maîtrisés. Ce sont des expériences qui s’immiscent dans la vie des adolescents, qui créent une ouverture et viennent parfois se confronter aux habitus. Si l’habitus est « l’ensemble des normes et des valeurs construit en fonction des conditions de vie et intériorisé par l’individu » (Cueff, 2006, p. 55), Pierre Bourdieu vient mettre en avant que « c’est un système de disposition ouvert qui va être constamment soumis à des expériences et transformé par ces expériences » (Bourdieu, 2016). Les sorties de découvertes multiplient donc les expériences qui transforment ou conforment les habitus des adolescents.

Bien que les pédagogues de rue s’appuient sur un projet pédagogique qui vise à l’amélioration des conditions de vie des personnes, il n’est pas question ici, au même titre que la non hiérarchisation des espaces fréquentés, de créditer ou de discréditer les habitus des adolescents. Les pédagogues de rue s’appuient sur les réalités et les conditions de vie des adolescents pour proposer des expériences à vivre, qu’elles soient proches ou éloignées de leur quotidien ou de leurs habitudes. De ce fait, si nous considérons que « L’habitus est donc le résultat d’un travail d’inculcation de l’environnement familial et social, il a un caractère durable et construit nos manières de percevoir, de penser, d’apprécier et d’agir » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 50), il est nécessaire de prendre en considération les habitus des adolescents, et de ne pas chercher ni à les juger, ni à les modifier. C’est en ce sens où le GPAS VIA s’attache au principe de pédagogie sociale, en ne reproduisant pas d’effet de domination, et en ne jugeant pas les pratiques des jeunes ou les espaces fréquentés. Les pédagogues proposent donc des parcours, des expériences, des cheminements aux adolescents, en conscience des individualités de chacun et chacune. Il est important de ne pas aller à contre-courant des modes de vie des adolescents ayant incorporé par le cadre scolaire et familiale leurs habitus, mais de venir croiser ces différentes expériences pour en construire et développer un regard critique.

C’est en ce sens que la pédagogie sociale aspire à une pédagogie émancipatrice. Multiplier les espaces de fréquentations, découvrir et pratiquer ces différentes manières de faire société, c’est proposer de percevoir et de se confronter à des réalités par l’expérience. C’est tenter de faire bouger les corps qui sont parfois dans des trajectoires pré définies, ici dans le cadre de l’adolescence en milieu rural avec tout ce que cela implique. « Si l’émancipation se définit par le fait de sortir d’une orbite, de la dépendance d’un corps massif et évident qui détermine votre trajectoire » (Sabin, 2019, p. 248), la pédagogie sociale par la pratique des sorties de découverte et en ne se détachant pas du contexte d’intervention, tend vers cette pédagogie émancipatrice. Comme vu précédemment, rattachées aux conditions d’existences des adolescents du Val d’Ille Aubigné, les sorties de découverte proposent de sortir des propositions qui sont faites aux adolescents et qui semblent être enfermante. Ouvrir le champ des possibles en proposant autre chose que le club de football, la fréquentation des skate park et des city stade, ou encore la destination de Rennes comme seul aimant pour l’ouverture culturelle. Cela nécessite de vivre des expériences sur son

territoire, de pouvoir les remobiliser et ainsi s'inscrire dans des parcours qui paraissent parfois impossibles.

D) La découverte, un prétexte pour sortir et lutter contre l'isolement social et géographique

À travers les sorties de découverte, la pédagogie sociale a une visée pédagogique affirmée, dans une démarche émancipatrice. Cependant, dans le contexte de vie des adolescents en milieu rural, ces sorties découvertes prennent également une autre place. Nous avons constaté au début de cette partie, que certains adolescents peuvent être isolés géographiquement en habitant dans la campagne loin du centre bourg, ou que l'offre destinée aux adolescents dans certaines communes ne permet pas de répondre à leurs besoins sociaux et éducatifs. Ainsi, l'objectif des sorties de découverte est également de lutter contre une forme d'isolement géographique et social. Avec des véhicules sept places, les pédagogues vont chercher les jeunes au domicile et les ramènent à la fin de l'activité. Cela permet de favoriser la participation aux sorties, sans que la question de la mobilité soit un frein. C'est également une manière de lutter contre les formes d'inégalités sociale, géographique ou économique, en refusant que les conditions d'existence soient un pré requis pour participer aux sorties.

Mais pour les jeunes, ces sorties de découverte peuvent avoir un autre objectif que celui de découvrir. En effet, dans les entretiens menés avec les adolescents adhérents à l'association, certains ne relèvent pas en premier lieu la notion de découverte. Ils relèvent que ces sorties permettent de ne pas rester seuls chez eux, car ils n'ont pas les possibilités de se mouvoir ou d'échanger avec des amis sur leur commune. Une adhérente nous dit que les activités du GPAS VIA lui permettent « *de sortir avec d'autres jeunes et de ne pas rester dans [sa] chambre à jouer ou à ne rien faire* ». Un autre nous dit que le thème de l'activité n'est pas la motivation première pour participer : « *Même si l'activité ne me plaisait pas, quand on me proposait souvent je disais oui, parce que c'était un samedi et que ça me faisait sortir. Et au final j'aimais bien* ». Il y a ici une nécessité de pouvoir sortir et d'être avec d'autres jeunes, avant une motivation de découverte. L'idée de sortir et d'être avec ses pairs, est pour certains une motivation première pour accepter d'aller découvrir et ainsi lutter contre l'ennui et la solitude. Ne pas rester seul dans sa chambre, à tourner en rond et à attendre le retour au collège du lundi pour pouvoir retrouver du lien social avec ses pairs. Mais si la proposition de sortie répond pour certains adolescents à ce besoin de sociabilité, cela est rendu possible par la notion de petit groupe. Lors de ces sorties, la notion de petit groupe est recherchée en considérant qu'un groupe au GPAS VIA se constitue entre 3 et 6 jeunes maximum. Cette intention a deux objectifs précis : celui d'accéder à certains lieux que le grand groupe ne permet pas (faire famille plutôt que groupe scolaire), et que la rencontre se fasse au sein même du groupe. Les jeunes ne se connaissent pas forcément, et le petit groupe permet de

rencontrer des nouvelles personnes, ou de créer du lien avec des personnes avec qui nous n'avons jamais parlé. Concernant cette notion de petit groupe, un élu nous dit qu'il y a « *ce côté où les jeunes se retrouvent entre eux. Ça crée une émulation et ça leur permet d'échanger, de côtoyer et de parler avec des jeunes qui sont hors de leur milieu scolaire, de leur milieu social, ou des jeunes d'autres communes.* »

Créer des petits groupes pour favoriser la rencontre entre jeunes permet aussi aux adolescents d'échanger entre pairs et de développer ainsi une « socialisation horizontale » (Darmon, 2023, p. 61). Une jeune nous explique que les activités avec le GPAS permettent de rencontrer « *des gens différents* » et « *d'apprendre plein de choses avec eux* » : « *J'avais appris qu'il y avait quelqu'un qui voulait faire... je crois de la philosophie ou un truc comme ça. Comme je ne connaissais pas, il m'a appris ce qu'était la philosophie* ». Cet exemple montre que le contexte permet de l'échange et de la découverte entre les adolescents, sans l'intervention spécifique des pédagogues, ni d'une tierce personne. Si les discussions se passent dans un cadre plutôt informel, ne portant pas spécifiquement sur le thème de la sortie proposée, d'autres échanges permettent de valoriser des compétences et de remettre au centre de la sortie l'intérêt de rendre actifs les adolescents. Concernant une sortie, un jeune nous explique qu'il a pu transmettre « *[sa] passion qui était le transport ferroviaire* », et de participer à la conception logistique de cette sortie : « *j'ai pu apprendre à des jeunes comment prendre le train quand on allait avec le GPAS à Saint-Malo. Comment prendre le train. Comment réserver des billets de train. Quelle gare. Quel itinéraire* ». Les pédagogues s'appuient donc sur ces compétences, ces passions, ces envies, pour permettre aux jeunes d'être acteurs lors des sorties, autant sur la préparation, pour le trajet ou encore l'échange de savoirs. Il n'est pas nécessaire de chercher la rencontre avec un professionnel pour se dire qu'il y a une sortie de découverte. En pédagogie sociale, s'appuyer sur les compétences des personnes qui nous entourent est un point d'accroche fort. Il est nécessaire de décaler sa vision afin de proposer à un parent d'accueillir chez lui un petit groupe pour faire un atelier cuisine, ou de demander à un jeune de réaliser l'ensemble de la logistique transport, allant de la réservation jusqu'au rôle de guide pendant l'activité. Il s'agit donc de faire confiance et de prendre en considération les singularités des personnes, afin d'imaginer que chacun peut être ressource, et en ce sens, devenir pédagogue le temps d'un instant.

Cet ensemble de réflexions et d'analyses nous amène donc à clore cette première partie. A partir du constat du territoire dressé, des intentions pédagogiques et de la mise en place des actions du GPAS, il nous faut maintenant approfondir les tensions existantes entre les fondamentaux théoriques et la pratique en pédagogie sociale. En effet, si ces actions s'appuient sur des fondements théoriques et des personnalités reconnues tels que Helena Radlinska, Paulo Freire, Célestin Freinet ou Bernard Charlot, nous avons vu que cette pédagogie sociale s'inscrit toujours

dans un contexte précis. Ainsi, à partir des réalités du Val d'Ille Aubigné, des adolescents, des élus mais aussi des pédagogues eux-mêmes, il nous faut regarder les tensions existantes entre idéologie et réalités professionnelles. Comment les intentions pédagogiques mises en place par le GPAS VIA se concrétisent-elles, au regard des positionnements professionnels des pédagogues, ou encore l'analyse des entretiens avec les premiers concernés ? Si tous les voyants semblent être au vert dans cette pédagogie qui veut prendre en considération le contexte de vie des personnes pour être au plus juste dans son domaine d'intervention, il s'agit maintenant de poser un regard sur les leviers et les freins entre intentions et réalités du terrain professionnel.

Partie 2 : Comment développer une pratique singulière à visée émancipatrice, entre fondamentaux pédagogiques et réalités de terrain.

Ce second chapitre s'articule entre les fondamentaux spécifiques développés en pédagogie sociale, au regard des pratiques professionnelles des pédagogues de rue et des réalités du Val d'Ille Aubigné. L'idée est de percevoir ce qui vient se jouer dans la mise en pratique de ces fondamentaux nécessaires à la singularité de cette pédagogie, pour créer des chemins possibles d'émancipation. Nous commencerons par porter un regard sur l'importance de « partir de » ainsi que sur le principe lié à la non programmation, en nous interrogeant sur ce que cela implique pour les adolescents ainsi que pour les pédagogues de rue. Nous verrons ensuite la nécessité du principe de balancier, développé par Paolo Freire, et comment celui-ci s'articule et se met en place à partir des réalités de terrain et des pratiques professionnelles. Enfin, nous analyserons ce qui vient se jouer dans les postures professionnelles des pédagogues de rue au regard de ces fondamentaux, et ce que cela vient questionner dans les démarches d'accompagnement des adolescents.

I) L'importance de « partir de » pour ne pas tout programmer en pédagogie sociale, au regard des réalités du Val d'Ille Aubigné.

Dans cette partie, nous essayerons de comprendre ce qui se joue entre une intention pédagogique forte et assumée, et la réalité de terrain, les financements ou encore les attentes des premiers concernés. Si nous avons développé dans la première partie les axes : présence sociale et sortie découverte, il s'agira ici de comprendre et d'analyser la nécessité dans ces deux axes, de « partir de », de développer le principe de non programmation, ou encore ce qu'implique la démarche d'assumer l'inconnu.

A) Principe d'une pédagogie sociale singulière pour des chemins possibles d'une émancipation

Dès 1908, Helena Radlinska parle « d'une action consciente, visant à la transformation de la vie collective ». Plus tard, Bernard Charlot met en avant que « dans une société où règne la domination de classe, une pédagogie sociale ne peut être qu'un instrument de lutte » (Charlot, 1977, p. 274). Enfin, dans un principe de pédagogie sociale, Paolo Freire affirme que « vouloir leur libération sans leur réflexion dans cet acte de libération, c'est les transformer en objets qu'on devrait sauver d'un incendie. C'est les faire tomber dans le piège populisme et les transformer en masses malléables » (Freire et al., 2023, p. 45). Si la pédagogie sociale peut créer des chemins possibles d'une émancipation, c'est avant tout parce qu'elle situe les personnes dans un processus d'action et non

de passivité. C'est parce qu'elle se situe en résistance à un schéma dominant qui voudrait aliéner des corps à une trajectoire prédestinée. Mais c'est également en affirmant que cela ne peut se faire que dans l'action, en tenant compte des contextes de vie des personnes, et en réalisant une action commune par l'intermédiaire de ce qui nous entoure. C'est en ce sens que les GPAS privilégient les activités par le faire, plutôt que par la visite et l'explication du quotidien. C'est refuser de chercher une prestation pour découvrir comment faire du pain au levain, mais chercher à vivre l'expérience du quotidien des personnes à leurs côtés, par le corps et par l'esprit, plutôt que par le récit et l'explication. Mais si cela se situe dans l'action et dans la découverte du milieu comme vue dans la première partie, il y a des fondamentaux sur lesquels s'appuie cette pédagogie. Ceux-ci sont indispensables pour imaginer créer des chemins possibles d'émancipation. Si les pédagogues de rue créent des activités pouvant être reproductibles dans n'importe quel contexte, alors cette pédagogie n'est plus singulière, et comme l'explique Paolo Freire, cela transforme les adolescents en « masses malléables ». Il s'agit donc en premier lieu de « partir de », pour ne pas parachuter des activités dénuées de sens dans le contexte de vie des personnes, et ainsi considérer l'adolescent comme « un être social que nous comprenons en l'observant dans son milieu social, et que l'action pédagogique doit intervenir sur le milieu social pour apporter des solutions aux besoins [de l'adolescent] » (Cueff, 2006, p. 74).

B) L'importance de « partir de ».

« Partir de » est indispensable en pédagogie sociale pour construire une singularité et s'ancrer dans le contexte de vie des personnes. C'est à partir de la présence sociale qui produit une connaissance fine du territoire, des familles et des adolescents, que les pédagogues peuvent partir de (ou d'eux) pour mettre en place des sorties de découverte. C'est en ce sens que les activités de découverte ne se situent pas dans un programme dans lequel les adolescents viennent s'inscrire, mais que ce sont les pédagogues qui leur proposent les sorties. Ils prennent ainsi en considération l'ensemble des éléments de l'environnement des adolescents pour constituer un groupe, s'adapter et les accompagner dans les conditions les plus sereines pour l'activité. Partir de la singularité des adolescents permet de ne pas plaquer des représentations et des généralités que ce soit par rapport à l'âge, au genre, à l'origine sociale ou encore au lieu de vie, et dans un sens, remettre les corps dans des schémas qui seraient définis d'avance. Questionné sur les sorties de découverte, un élu nous dit que « *les activités sont singulières et cousues mains* ». Cette représentation de « cousues mains » vient mettre en lumière cette intention de partir du contexte de vie de chaque adolescent, afin d'être au plus juste dans la proposition. Il s'agit donc de prendre en compte la singularité de l'adolescent, ses caractéristiques, ses besoins, ses craintes ou encore ses manières d'être. Certains jeunes prennent une place importante dans un groupe, quand d'autres sont plus introvertis. Certains ont besoin de calme et de prendre leur temps, quand d'autres ont besoin de

rythme durant l'activité. Certains jeunes ont des traits autistiques et d'autres des angoisses liées aux transports. Comme l'explique une partenaire, c'est faire « *un petit pas de côté en tant que professionnel, et partir de ce qu'ils sont et d'où ils sont* ». Il est primordial de partir de ces singularités pour vivre ensemble une expérience avec les spécificités de chacun et chacune. Si cela ne fonctionne pas toujours, l'idée est ailleurs. Elle est de s'attacher à prendre en considération ces spécificités pour créer un lien de confiance en reconnaissant les adolescents pour qui ils sont sans porter de jugement.

Mais « partir de » c'est également prendre en considération le contexte de vie dans lequel on intervient. En s'appuyant sur les réalités du territoire du Val d'Ille Aubigné, les pédagogues essaient de proposer des activités sur le territoire de vie des adolescents mais aussi en dehors. Ceci leur permet de découvrir les ressources existantes à côté de chez eux, mais aussi d'appréhender d'autres réalités de vie, en se déplaçant sur d'autres territoires (en milieu urbain par exemple). Interrogée, une jeune nous dit « *j'ai découvert les souffleurs de verre. C'était très joli à voir et à faire. Parce que je ne connaissais pas du tout ce métier. Et je ne savais pas que ça existait à côté de chez moi* ». Un autre nous exprime : « *ça m'a permis aussi de découvrir le centre de Rennes parce que je connaissais que autour de Rennes, style Route de Lorient [zone commerciale]. Parce que moi personnellement j'ai des parents qui ne sortent pas dans Rennes, ils n'aiment pas la ville* ». Et c'est précisément à partir de ces éléments vécus et perçus, de ce qui existe ainsi que des réalités, que s'installe une situation propice à s'émanciper (Sabin, 2019). C'est prendre en considération le quotidien et les conditions d'existences des adolescents sans porter de jugement. Pour exemple, sur le territoire, beaucoup d'adolescents nous sollicitent pour découvrir la pêche, qui est une pratique répandue sur le Val d'Ille Aubigné. Et plusieurs adolescents de l'association, pratiquent la pêche dans leur quotidien. Il s'agit alors de s'appuyer sur cet existant afin de valoriser les compétences des uns, et pouvoir répondre aux envies de découvertes des autres. Il s'agit de partir d'une pratique populaire présente sur le territoire, afin de créer du commun et de l'échange de pratique entre jeunes, au sein même de leur environnement. Mais si c'est à partir des pratiques et d'un « territoire de vie que se déploie la pédagogie sociale, les pédagogues de rue n'ont pas pour vocation de fixer à demeure les enfants et les adolescents accueillis » (Le Breton & Sabin, 2020, p.24). Il importe donc de trouver l'équilibre dans ce va-et-vient entre le ici et l'ailleurs, afin de ne pas vivre exclusivement enfermé ou en dehors de son territoire. C'est donc à partir de ces éléments vécus et perçus, de cet ici et cet ailleurs, que le GPAS VIA s'attache à développer ses actions, et non à partir d'un programme venu de l'extérieur qui n'a pas besoin de prendre le contexte pour développer sa pratique, là où la pédagogie sociale agit à partir de ce contexte (Sabin, 2019, p. 138). C'est en ce sens que les GPAS développent un principe de non programmation pour la mise en place de leurs activités.

C) Assumer un principe de non programmation

Le principe de non programmation est une condition nécessaire pour la mise en action de la pédagogie sociale. Cette pédagogie se passe de programme, car celui-ci indique « l'idée d'un catalogue, de liste, de listing, d'un ordre déterminé, de quelque chose qui est écrit à l'avance » (Gillet et al., 1998, p. 114), là où la pédagogie sociale accepte que rien ne soit écrit à l'avance. Cette intention pédagogique mise en place par le GPAS refuse un principe « vertical » du programme, qui crée un principe « bancaire » de la pédagogie. Ce principe « bancaire » utilisé par Paolo Freire, décrit l'idée que « le « savoir » est un don de celles et ceux qui se jugent savants à celles et ceux qui sont considérés comme des ignorants. Un don fondé sur l'une des manifestations instrumentales de l'idéologie de l'oppression » (Freire et al., 2023, p. 55). C'est donc refuser ce côté marchand où l'adolescent devient le client du pédagogue, en lui vendant un programme qui serait censé répondre à ses besoins, voire à l'émanciper, reproduisant ainsi un schéma d'oppression. Il y a dans le principe de programme, un côté généralisable, reproductible, avec des objectifs écrits d'avance, que de son côté, la pédagogie sociale refuse. « Nous pourrions citer bien des exemples de programmes, de nature politique ou simplement pédagogique, qui ont péché parce qu'ils émanaient de visions personnelles de la réalité. Parce qu'ils n'ont à aucun moment tenu compte des êtres humains à qui ils s'adressaient, si ce n'est en les considérant comme de simples objets de leur action » (Freire et al., 2023, p. 94). L'intention est donc de « partir de » pour construire quelque chose, en s'appuyant sur le quotidien, les pratiques, les envies et besoins des jeunes, et de ne pas plaquer un programme défini à l'avance. En s'appuyant sur la pédagogie développée par Célestin Freinet, l'idée est de prendre le contre-pied des « méthodes traditionnelles, [où] c'est toujours la pensée du maître qui oriente toute la pédagogie » (Le Chanois, 2006). Ne pas partir de nos positionnements professionnels pour concevoir les sorties, mais « partir de » et s'adapter aux contextes, envies, besoins des jeunes et leur laisser le choix pour ajuster notre accompagnement.

Lors d'une assemblée générale de l'association, qui est imaginée comme un moment festif et convivial avec les adolescents et les familles, un petit groupe de jeunes commence à jouer sur le terrain de basket-ball accolé au lieu où se déroule l'assemblée. Nous nous joignons à eux avec une collègue, et nous participons à un petit match improvisé. Dans ce groupe de jeunes, plusieurs pratiquent et apprécient ce sport. Après notre partie, nous discutons et ils nous font part de leur envie de refaire cette activité avec plus de jeunes pour faire « un grand match ». Puis nous discutons du basket-ball professionnel, et je leur demande si ils sont déjà allés voir un match de l'équipe de Rennes qui joue à un niveau semi professionnel. Ils ignoraient qu'il y avait un club semi professionnel pas loin de chez eux, et tout comme moi, ils ne sont jamais allés voir un match pro ou semi pro. Cette discussion fait naître l'envie d'aller découvrir cet univers. Assis sur le terrain de basket, nous nous organisons en fonction des activités et agenda de chacun, et à partir d'un

smartphone d'une des jeunes, nous regardons ensemble le calendrier des matchs à venir de l'équipe. Nous trouvons une date et un match qui conviennent à tout le monde. Nous organisons donc cette activité deux semaines plus tard. C'est bien en partant d'une pratique, d'une discussion, de la prise en compte des réalités de chacun, que s'est organisé de manière commune et spontanée une sortie qui émane d'une envie collective.

Mais face à cette non programmation et à l'importance de « partir de », ce fonctionnement demande d'accepter : l'adaptation, l'inconnu, l'imprévisible. Cela n'a rien de simple et d'évident, et suppose de toujours chercher la diversité, de ne pas tomber dans la facilité de la répétition, d'éviter le déjà connu, en acceptant la peur de l'inconnu et de l'énergie qu'il faut sans cesse mobiliser pour s'y confronter (Sabin, 2019, p. 182). Si cela est une force pour être au plus juste des réalités et du moment présent des adolescents, c'est aussi une source d'énergie qu'il faut puiser quasi quotidiennement. Cette capacité en tant que professionnel à devoir toujours s'adapter, prendre en compte les contextes pour rebondir, agir du jour au lendemain, vient « user » les pédagogues. Cette manière d'agir est à contre sens de l'idée de programme qui rassure, qui structure, qui planifie le travail des animateurs et animatrices dans le « fonctionnement traditionnel ».

Je peux constater des situations de stress voire d'inconfort dans notre quotidien de pédagogue de rue, car ce principe de non programmation vient bousculer les pratiques professionnelles assimilées dans d'autres expériences professionnelles. Dans cette pratique, c'est à nous en tant que pédagogue de rue, qu'il revient de solliciter les jeunes pour leur proposer une sortie, et souvent nous confronter aux refus car ils ne sont pas intéressés par la proposition, ou sont engagés sur d'autres activités. Il nous revient de pouvoir rebondir de manière rapide à des sollicitations de jeunes, afin que celles-ci ne tombent pas dans l'oubli. Nous devons donc nous adapter et créer en quelques jours l'activité, contacter les personnes au pied levé pour nous accueillir, et enfin, constituer un groupe. Ceci demande énormément d'énergie et d'engagement, là où le principe de programmation rassure, et où l'inscription par les jeunes vient inverser la notion de responsabilité et d'engagement. À cela, il faut rajouter l'adaptation aux contraintes et aux manques du milieu rural, aux temps de route pour aller chercher les jeunes, aux manques et aux carences du territoire qu'il faut prendre en compte pour aller chercher les ressources. Nous nous confrontons également au peu de monde dans les rues, aux portes fermées, à la méfiance des habitants de voir des jeunes dans l'espace public. Si cette démarche peut sembler plus simple en milieu urbain par la rapidité des transports, la proximité des lieux et les différentes formes d'accessibilités, le milieu rural vient aussi user les pédagogues dans l'esprit et dans les corps, par les trajets, la fatigue, l'adaptation aux contraintes des transports ou au manque d'infrastructures pouvant accueillir un petit groupe en période de pluie et de froid. Mais il semble que c'est le prix à payer pour être au plus près de la réalité des adolescents. Savoir rebondir le cas échéant, et faire face à l'inconnu en se donnant les possibilités de s'adapter sans se mettre les barrières de la programmation.

D) Agir sans programme défini pour pouvoir s'adapter

Pouvoir s'adapter, c'est refuser que les chemins imaginés soient obligatoires, et accepter que l'inconnu et l'imprévu fassent partie de l'expérience. En partant de ce principe, de multiples chemins s'ouvrent au petit groupe qui part en sortie de découverte. Il est maintenant possible de changer de chemin, car nous acceptons cet horizon rempli d'inconnus et de multiples possibles.

« Quand Théophile prend la parole, il dit que les meilleures activités ce sont celles qui sont imprévues. Quand on a prévu un truc, mais qu'après on se laisse porter par les envies et les discussions du groupe. Quand on traîne, qu'on ne sait pas trop où on va, mais c'est là où on fait les meilleures rencontres. C'est là où on fait « des trucs de ouf ». C'est « les meilleures actis ». Le groupe l'écoute et tout le monde acquiesce.

Extrait du journal de terrain, Janvier 2024.

C'est donc accepter que le spectacle prévu sur le territoire est bien trop long, ennuyeux, et que les jeunes ne tiennent pas en place. Qu'ils répètent « Charly, ça dure encore longtemps ? ». Devons-nous, en tant que pédagogue, leur demander de rester assis et calmes, même si ça ne leur plaît pas? Est-ce que nous-mêmes dans un cadre personnel nous serions restés ? Devons-nous rester parce que c'est ce qui était prévu ? Accepter ce détour et ces changements de plans, c'est prendre en considération que la sortie est prétexte à la découverte, et que le chemin est parfois plus intéressant que la rencontre. S'obstiner à son programme, c'est reproduire un schéma vertical et ne pas admettre que les premiers concernés ont peut-être besoin d'autres choses. Comme vu dans la première partie, des jeunes interrogés ont parfois fait part de leur intérêt pour sortir de chez eux et voir du monde, avant d'être intéressés par la sortie proposée. En ce sens, à quoi bon rester obnubilé par la découverte prévue, si au final, ce qui se joue lors de la journée est ailleurs ? Une table, un goûter, des discussions, une balade, peuvent créer certainement plus d'expériences, de sensations et de découverte, que de rester 4 heures à rencontrer le fromager du coin. Il importe donc de ne pas s'attacher à ce que nous avons pensé mettre en place avec les jeunes en tant que pédagogue, mais plutôt à s'adapter et à s'appuyer sur comment eux souhaitent utiliser ces chemins différents. Dans son texte « les aigles ne montent pas aux escaliers », Célestin Freinet montre comment « le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter les voies qu'il estime normales. [Mais] S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées » (Freinet, 1959).

Que ce soit lors de moment formel ou informel, ce principe de non programmation permet aux pédagogues de se saisir de ces chemins, de ces envies, de ces demandes pour pouvoir aller vers d'autres horizons. Cela permet de répondre à une demande d'un jeune qui vient de croiser les

pompiers lors d'une sortie, et qui souhaite les rencontrer. Ne pas s'attacher à un programme qui repousse cette demande de rencontre à trois mois, lors des prochaines vacances scolaires. Mais d'enclencher les démarches directement avec lui, pour imaginer mettre en place l'activité dans les prochaines semaines. Cela permet aussi d'être libre de changer de chemin, quand le petit groupe de jeunes voit une friche artistique et qu'il demande d'y aller. Répondre que nous ne pouvons pas, car ce n'est pas dans le programme, c'est venir casser l'intuition, la volonté, la spontanéité, le moment présent qu'on ne retrouvera pas en le programmant trois mois plus tard. Cela sera trop tard et n'aura plus de sens. Accepter de changer de chemin, c'est en tant que pédagogue de rue vivre cette expérience avec le groupe, et non à côté, en tant que sachant et dirigeant. C'est faire partie du groupe en assumant l'inconnu et non en imaginant que le pédagogue doit tout savoir et maîtriser pour vivre l'expérience. C'est montrer que ces chemins, ces envies, ces détours sont possibles, et que nos corps ne sont pas figés dans des lignes à ne pas dépasser. C'est montrer des chemins d'une émancipation possible.

Mais cette démarche demande aux pédagogues de faire un pas de côté par rapport à des manières de travailler, de se protéger, de se rassurer dans un univers professionnel où l'on donne à « l'utilisateur » un programme pour qu'il s'inscrive. Et où l'on balise les temps d'activités remettant à plus tard les sollicitations non prévues dans le programme. Assumer la non programmation c'est assumer qu'il y aura des imprévus, des demandes soudaines, et qu'en tant que pédagogue de rue nous devons jouer avec. C'est montrer aux adolescents qu'ils ont la place de partager des demandes, des envies, des changements de route et qu'on les considérera. Mais il est nécessaire de travailler avec les premiers concernés et les familles, pour expliquer notre démarche, et dire que d'autres chemins sont possibles.

E) La non programmation à l'épreuve des emplois du temps

Ce fonctionnement de programmation n'émane pas uniquement des animateurs et animatrices qui créent des programmes dans le domaine de l'animation. Dans son ouvrage, Jean-Claude Gillet explique que cela vient également de « la pression des usagers, des publics, des « clients », et la concurrence du secteur lucratif qui induit dans certains secteurs de l'animation de tels comportements : car la domination du secteur marchand s'impose peu à peu, y compris dans le secteur des loisirs » (Gillet et al., 1998, p. 114). Nous voyons que ce principe de programme est quasiment toujours présent dans nos quotidiens. Que ce soit le programme du cinéma, du théâtre, d'une salle de concert, ou encore le programme des vacances, de la journée, ou l'emploi du temps scolaire, nos espaces et nos temporalités sont rythmés par ce principe de programmation. Si ce fonctionnement est devenu un modèle dominant, proposer de travailler sans programmation vient alors se heurter aux fonctionnements et réalités des personnes.

Lors du forum des associations qui se déroule au moment de la rentrée scolaire, de nombreuses familles déambulent de stands en stands pour trouver le sport ou l'activité à laquelle s'inscrire pour l'année. Ce moment vient mettre en lumière ce principe de programmation présent dans les quotidiens des habitants du Val d'Ille Aubigné. En s'inscrivant pour l'année dans une pratique sportive ou culturelle, cela vient rythmer les semaines des adolescents entre les moments scolaires et périscolaires. Lorsque nous rencontrons des parents, les questions sont quasiment toujours les mêmes : « *on fait comment pour s'inscrire ?* » ; « *Où est ce qu'on peut voir votre programme ?* ». Expliquer le fonctionnement de l'association et ce principe de non programmation est parfois difficile à entendre pour des parents qui veulent un engagement régulier pour leurs adolescents. Ils ont besoin de trouver des activités pour « *leurs jeunes* » afin qu'ils ne « *restent pas sur leurs téléphones toute la journée* », ou encore pour « *savoir ce qu'ils font et où ils sont* ». Si cette pédagogie met en avant la prise en compte des adolescents et du contexte de vie pour se mettre en place, elle vient se confronter aux besoins des parents, voire des adolescents, de pouvoir se projeter et proposer un maximum de choses sur les temps libres. Ceci est d'autant plus marqué dans le contexte rural du Val d'Ille Aubigné, où il y a peu de local d'accueil informel pour les jeunes, que les loisirs et les temps périscolaires sont rythmés par les associations sportives, et que tout semble devoir être programmé pour être réalisé. Entre intentions pédagogiques et besoins des parents d'inscrire les adolescents dans une pratique régulière, nous voyons que le fonctionnement de non programmation vient s'y confronter

Comme vu précédemment, les pédagogues de rue n'établissent pas un programme où les jeunes s'inscrivent. Ce sont les pédagogues qui vont contacter les familles d'une semaine à l'autre, quelques jours avant, voire la veille pour le lendemain, afin de leur proposer une sortie. Ceci vient bousculer les habitudes en créant une forme de spontanéité, voire d'imprévu total. Une famille interrogée nous explique qu'ils se sont adaptés à ce fonctionnement, mais que « *ce n'est pas toujours facile, car parfois on prévoit des choses en famille, puis vous appelez et les gamins veulent partir avec vous. Alors ça change nos plans* ». Une élue interrogée explique que : « *appeler deux ou trois jours avant l'événement, c'est quelque chose qui n'est pas facile quand même à gérer (...)* C'est vrai que c'est des fois compliqué sur l'agenda des parents ». Cela vient donc bousculer les manières de fonctionner de certaines familles, à travers le besoin de programmer, d'anticiper et de savoir ce qui est prévu pour le weekend. Mais à l'inverse, cela n'est pas forcément une contrainte pour des familles qui restent au domicile la plupart du temps et pour les adolescents qui n'ont pas d'activités périscolaires.

En ce sens, c'est aussi refuser un format où ceux qui sont le plus connectés et réactifs arrivent à avoir des places: premiers arrivés, premiers servis. Ce principe de non programmation refuse un format commercial et lutte ainsi contre des formes d'inégalités avec ceux qui sont familiers des

démarches administratives d'inscriptions, et ceux qui ne le sont pas. Une élue exprime que l'office des sports du territoire fonctionne sur inscription et que cela lui pose question : « *Lorsque les inscriptions s'ouvrent, ce sont les premiers qui se connectent qui ont les places. Il y a même des familles qui mettent des alertes pour inscrire leurs jeunes. Mais je ne pense pas que ce sont ceux qui en ont le plus besoin. Ce sont les familles qui sont le plus à l'aise avec les papiers administratifs qui ont des places. Les familles qui en sont éloignées, n'ont jamais de place sur ces propositions* ».

Au-delà des jeunes et des familles, c'est un fonctionnement qui n'est pas toujours soutenu par les élus et les financeurs. Expliquer qu'il n'y a pas de programme détaillé sur l'année ou encore que nous ne pouvons pas annoncer trois mois à l'avance sur quelle commune nous intervenons, vient bouger les modèles traditionnels. Une élue nous explique que la non programmation empêche la communication : « *Si vous avez un programme de trois mois en trois mois, les jeunes ils savent à quoi s'en tenir. Nous pouvons communiquer et comme ça il y aura du monde à l'événement* ». Nous percevons que programmer en amont, permet aux élus et financeurs de se déplacer, prendre des photos ou encore d'appeler le journaliste de secteur pour faire un article. Il y a là un point de tension entre une association qui vient bousculer les codes d'accompagnement traditionnel pour se focaliser sur des intentions pédagogiques, et de l'autre, la représentation et l'envie des élus et financeurs de communiquer, « *de mettre le paquet* » pour qu'il y ait du monde à participer et ainsi faire une belle valorisation à travers des articles et des photos. Là où la volonté est de s'adapter, prendre le temps, agir en petit groupe et « partir de » pour construire une action pédagogique, un élu nous répond « *vous êtes trop timides et pas assez visibles* ». En milieu rural, les représentations de l'accompagnement jeunesse sont axées sur des notions de loisirs, d'occupations, d'espace jeunes, ainsi que la mise en place permanente d'activités et d'animations (David, 2014, p. 98). Ainsi, un projet qui s'adapte, qui prend des chemins de traverses, qui favorise le petit groupe et qui s'appuie sur un principe de non programmation, semble difficile à soutenir en milieu rural.

Mais si le principe de non programmation vise à s'adapter, à accepter l'inconnu, à accepter d'expérimenter et de ne pas tout maîtriser, il s'agit aussi en pédagogie sociale de ne pas y rester. De ne pas toujours rester dans ces formes d'inconnus, pour revenir et s'appuyer sur des choses connues et maîtrisées par les premiers concernés. Créer un principe de balancier, d'aller-retour entre le connu et l'inconnu, le dedans et le dehors, le prévisible et l'imprévisible.

II) Le dedans et le dehors : Principe de balancier

Le GPAS s'attache au principe de balancier développé par P.Freire, sur les allers-retours entre ce qui est connu et ce qui ne l'est pas, ce qui est maîtrisé ou non, le côté familial ou étranger. Nous verrons ici les intentions du GPAS VIA qui propose de s'attacher à ce principe, comme point central de sa pédagogie sociale à visée émancipatrice. Si cette pédagogie s'attache à ne pas hiérarchiser les espaces de fréquentation, nous verrons comment les pédagogues font pour ne pas s'enfermer

Charly ZUMELZU - Mémoire de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique – 2023-2024

sur le territoire, tout en étant vigilants à ne pas être uniquement tournés vers Rennes. Dans un premier temps, il s'agira de comprendre ce qui vient se jouer entre le dedans et le dehors, et les tensions qui existent entre le connu et l'inconnu. Puis, nous verrons comment il importe de mettre en place du continu et du discontinu entre ce dedans et ce dehors, en s'adaptant au contexte du milieu rural. Enfin, il importe de regarder ce balancier entre théorie et pratique, à travers les pratiques professionnelles.

A) Le dedans, entre familiarité et renfermement sur soi.

Si nous avons considéré dans la première partie que le GPAS VIA pratiquait une pédagogie hors les murs, la notion du dedans en pédagogie sociale n'est pas uniquement rattachée à la question d'un local. Le dedans peut être perçu comme: ce qui est connu, fréquenté voire maîtrisé.

Pour comprendre et analyser cette notion, il faut partir du quotidien des personnes. Pour rappel, nous avons défini les traits caractéristiques du milieu rural du Val d'Ille Aubigné tels que : une mobilité réduite amenant des inégalités, un territoire très large, une offre de loisirs principalement sportive, ou encore des lieux de socialisation périscolaires peu nombreux et disséminés sur le territoire. C'est à partir de cette réalité que les adolescents peuvent définir le contexte de vie dans lequel ils sont, et ainsi leur permettre de se situer en ayant des références et des représentations. Par exemple, en demandant à un jeune de nous décrire sa commune, il nous explique que *« c'est assez petit mais on peut facilement faire des balades. T'as de quoi t'amuser. Il y a des petites fêtes. On est plutôt bien. C'est pas très grand en fait. C'est parce qu'il y a plein de champs aux alentours donc ça fait assez petit »*. Ensuite, interrogé sur ses amis et son temps libre, il nous dit : *« mes amis je les connais depuis la petite section. En général on sort faire du vélo. Soit on fait du basket, ou du foot au city. Sinon on se parle en allant au terrain de foot »*. Pour sa scolarité, c'est sa mère qui l'emmène à l'arrêt de bus, puis ensuite, il prend le car scolaire pour aller jusqu'au collège. Enfin, questionné sur les sorties culturelles, le théâtre, les expositions ou la bibliothèque, il explique que ce ne sont pas des espaces qu'il fréquente, *« mais des fois on va au cinéma avec les parents, puis au bowling car il est juste à côté du cinéma »*. Ces réalités créent une perception de son contexte de vie, avec des références voire des normes, qui viennent définir cette notion de dedans.

Cette notion est aussi façonnée par la singularité des événements et des loisirs qui sont spécifiques au milieu social et géographique où l'on se trouve. Ainsi, sur le territoire du Val d'Ille Aubigné, la notion de dedans est par exemple alimentée par certains événements avec des pratiques telles que: les bals populaires, les fêtes de village, les tournois de palets bretons, les matchs de football le dimanche ou encore les concours de pêche. Bien que ces événements et loisirs ne soient pas spécifiquement liés au Val d'Ille Aubigné, cela va créer une culture commune qui est singulière et différente d'un quartier populaire à Rennes par exemple, ou d'un autre milieu rural dans le Finistère. Ceci vient définir le dedans du Val d'Ille Aubigné à travers les pratiques et les loisirs des

habitants, créant une culture populaire et une forme de familiarité à ce territoire. À partir de ce cadre général, chaque individu va vivre cet environnement de manière différente en fonction de son milieu social et familial. Ainsi, nous pouvons retrouver chez certaines familles du VIA des pratiques telles que : la pêche, la cueillette de champignons ou encore le jeu des boules bretonnes, là ou d'autres ne se saisiront pas de ces pratiques et culture populaire. Ce sont également un ensemble de connaissances, de relations ou d'habitudes qui créent une familiarité villageoise, et sur lesquelles peuvent s'appuyer les pédagogues. C'est par exemple un adolescent qui souhaite partager un lieu qu'il a l'habitude de fréquenter en famille, un voisin ou une voisine qui a une ferme et qui souhaite accueillir un petit groupe pour faire découvrir son métier, ou encore une tante qui a un terrain à prêter pour le déroulement d'un séjour.

C'est à partir de cet existant, de ce qui est familier et du quotidien des adolescents, que nous parlons du dedans. C'est également à partir de l'habitus, « signifiant davantage que les habitudes (qu'un peu de volonté peut changer), et qui vient marquer la profondeur avec laquelle notre éducation et notre socialisation marquent nos manières de faire et de juger » (Sabin, 2019, p. 82), que nous parlons de cette notion. C'est cet ensemble qui permet à l'individu de se situer et de pouvoir ensuite parler de la notion du dehors.

B) Le dehors, un ensemble qui peut nous dépasser

Si la pédagogie sociale est pratiquée en milieu ouvert, le dehors ne signifie pas uniquement l'extérieur, mais peut être perçu de différentes manières : que ce soit géographique (en dehors de son quartier, de son village, de sa ville) ou sociale (en dehors de sa famille ou de son groupe de pairs). Le dehors peut donc être affilié à tout ce qui est inconnu, inédit, à ce que l'on ne fréquente ou ne maîtrise pas.

Pour comprendre le dehors, il faut se rappeler ou se projeter dans des situations où nous pouvons sentir une sensation de nouveauté, de découverte, d'inédit, voire d'inconfort. Pour expliquer ce propos, je prends ici l'exemple d'une activité croisée que nous avons réalisée entre le GPAS VIA et le GPAS de Rennes, situé dans le quartier populaire de Maurepas. L'idée de l'activité croisée est de pouvoir réaliser une action commune sur l'un ou l'autre des territoires, avec des jeunes de chaque GPAS. Ainsi, je suis allé avec un groupe de jeunes du VIA sur le quartier de Maurepas, pour découvrir la pratique photographique du sténopé. L'idée est de s'initier à cette technique avec leur propre matériel, tout en découvrant le quartier avec le support de la photo. En arrivant, les jeunes du VIA sont impressionnés par les grandes tours d'immeubles, l'infrastructure, le béton, en somme, une cité comme il n'en existe pas sur le Val d'Ille Aubigné. Au début de notre activité, les jeunes sont surpris par les cris qui parcourent la cité pour alerter que la police rentre sur le quartier, alors que les jeunes de Maurepas continuent leur explication comme si de rien n'était. Je perçois du coin de

l'œil que les jeunes du VIA ne sont plus attentifs aux explications, mais que l'intérêt est ailleurs. Ils essaient de comprendre ce contexte qu'ils ne connaissent pas. Après cet événement passé, nous partons en activité dans le quartier avec nos guides d'un jour, en nous prêtant au jeu de la photo, en jouant avec le mobilier urbain et l'architecture peu familière pour les jeunes du VIA. Petit à petit, les jeunes gagnent en confiance en s'acclimatant à ce nouvel environnement. Au moment du goûter, nous dressons une table de camping sur un petit carré d'herbe. À ce moment-là, les cris pour alerter l'arrivée de la police retentissent. Les policiers arrivent, se garent pas trop loin de nous, et sortent de leurs voitures pour commencer leur patrouille. Les jeunes du Val d'Ille Aubigné me demandent ce qui se passe. Si il faut que l'on parte ? Voyant ces questionnements, les jeunes de Maurepas nous expliquent que c'est normal, que c'est « *comme d'habitude* », et qu'il ne faut pas s'inquiéter. En toute tranquillité ils continuent à servir le goûter.

Là où pour les jeunes du VIA cette situation est clairement un dehors, pour les jeunes de Maurepas c'est un dedans. Il importe de ne pas porter de jugement sur ce dedans ou ce dehors, mais d'essayer de comprendre d'où nous venons, quels sont nos repères, qu'est ce qui fait notre quotidien et notre familiarité. Puis à l'inverse, qu'est ce qui nous paraît inconnu, inédit, étranger, pour essayer de poser des mots sur ce que nous sommes en train de vivre.

A travers cet exemple, nous comprenons que l'expérience du dehors vient aussi pointer les traits caractéristiques de notre dedans et qui nous permettent de nous situer. N'étant pas à l'aise dans un espace social, nous comprenons que nous sommes en dehors de nos habitudes, de nos espaces connus et maîtrisés. Au-delà de l'esprit, c'est par les corps que nous percevons et vivons cette étrangeté. Et il y a dans ce dehors une réalité qui vient heurter le dedans et qui peut, au-delà de la déstabilisation, créer une forme de choc, voire de violence symbolique. Nous pouvons reprendre ici l'exemple cité dans l'ouvrage *la violence des riches* de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, qui parle de cette forme d'étrangeté. Un enseignant accompagne des élèves d'une classe de première d'un lycée populaire de Gennevilliers, pour faire une promenade sociologique dans les beaux quartiers parisiens. Lors d'une visite du hall de l'hôtel George V, les auteurs relèvent que « Le silence des élèves, devant cette scène pour eux étonnante, déstabilisante, étrange, en disait long sur le choc symbolique qu'ils étaient en train de subir » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2014, p. 182). Il s'agit alors de mesurer et d'accompagner en tant que pédagogue ce dehors, en écoutant ce que cela vient toucher dans les représentations, afin de ne pas laisser sans réponse cette expérience pouvant être vécu comme violente. Partir de leurs questionnements, leurs représentations, leurs doutes, est une manière pour d'accompagner les adolescents à se projeter vers cette découverte, en évitant un maximum la crainte et la violence symbolique qui voudraient faire dire que ce dehors est forcément mieux ou moins bien que le dedans, ici un milieu rural du Val d'Ille Aubigné (Le Breton & Sabin, 2020, p. 45)

C) Entre continuité et discontinuité, le principe de balancier

Le balancier proposé par Freire, peut être défini comme « un mouvement continu qui, s'il cesse, n'offre plus les conditions d'une émancipation possible et succombe à l'un des deux pôles du balancement : la proximité et le risque du statu quo (rester à demeure, se contenter de ce qui est) ou bien l'étrangeté, l'ailleurs relié à rien et le risque de tomber dans une logique de colonisation des classes populaires sous la forme par exemple d'un discours universaliste qui cache mal sa provenance de classe et qui dit, indirectement au moins, que l'ailleurs est la seule condition de l'émancipation » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 38). Il s'agit donc d'alterner entre les activités de proximité qui s'appuient sur le dedans, et les sorties de découverte, les projets, les séjours qui nous amènent vers l'ailleurs. Pouvoir s'appuyer sur les pratiques et compétences des jeunes telles que : la pêche, la cueillette de champignons, les balades en forêt, tout en allant découvrir des univers et des milieux différents. Cette pratique est délicate pour trouver ce juste équilibre afin de ne pas tomber d'un côté ou de l'autre du balancier.

En effet, l'étendue du territoire de 19 communes crée parfois une sensation d'incapacité, d'impuissance, voire d'impossibilité d'être réellement identifié et ancré dans le territoire, masquant ainsi une présence sociale. Une impression de furtivité et de passage éclair. Dans le cadre des activités de proximité « pour tous », il y a une volonté de multiplier les présences pour créer un réel lien avec les habitants du territoire. Cela permet aussi d'éviter la frustration de venir seulement le temps d'un après midi, puis de repartir ensuite. En milieu rural, ne pas rester à demeure peut paraître compliqué tellement le territoire peut amener à la dispersion. La volonté de rester sur place devient alors une réponse à cette frustration. Pour les pédagogues de rue, il y a parfois l'envie de s'implanter sur du long terme en s'appuyant sur les pratiques locales et ainsi avoir un maximum de fréquentation et de connaissance lors de l'activité. Mais il y a aussi une facilité dans le principe continuité, de ne pas venir bousculer les habitudes, en accompagnant les jeunes dans des espaces qu'ils connaissent et maîtrisent. Ne pas se confronter à des espaces éloignés qui peuvent produire du rejet, de la stigmatisation, voire de l'intolérance. Ne pas s'y confronter, c'est également pour les pédagogues une façon d'éviter des situations déstabilisantes. Un jeune adhérent au GPAS VIA et suivi par un partenaire éducatif, a souvent besoin de sortir de son cadre familial, « *prendre l'air et se défouler* » comme l'explique son éducateur. Ce jeune a parfois des difficultés à suivre les règles d'un groupe, à rester en place, et adopte certains comportements déviants face aux normes instituées. Face à cette singularité, nous lui proposons principalement des sorties sportives, des balades en forêt ou encore des excursions en bord de mer. Sous prétexte d'un besoin « *de prendre l'air et de se défouler* », nous privilégions ses centres d'intérêts en projetant que l'inconnu du dehors soit pour lui source de refus, de rejet, d'inadaptation. En projetant qu'il n'est pas intéressé ou en capacité de s'adapter à des expériences et des lieux éloignés de ce qu'il maîtrise, nous

recherchons la continuité pour le rassurer (et se rassurer), et prétendre ainsi répondre à ses besoins évoqué par l'éducateur. Nous pouvons imaginer que cette démarche permet de valoriser, ou de ne pas dévaloriser, les compétences des jeunes en leur permettant d'évoluer dans un milieu familial. Nous pouvons également imaginer que cela favorise la participation de certains adolescents, pour qui il est plus simple de sortir lorsqu'ils connaissent et maîtrisent la destination, plutôt que de partir vers l'inconnu. Mais si cette continuité est bien plus simple et moins déstabilisante pour les pédagogues ainsi que pour les jeunes, il faut se demander à quelle point cette démarche ne renforce pas un statut quo et vient fermer les portes de nouveaux horizons.

Mais le dehors peut également avoir une forme de facilité pour les pédagogues du GPAS VIA. En s'appuyant sur le contexte de vie des adolescents du territoire, nous percevons rapidement que beaucoup ne connaissent pas certaines zones géographiques (Rennes, Saint Malo, Liffré..), mais également certaines pratiques culturelles, certains milieux sociaux ou certains loisirs qui n'existent pas sur le territoire. Un jeune nous explique : « *grâce au GPAS j'ai découvert Rennes, le planétarium, les coulisses du cinéma, et aussi le quartier de Maurepas avec le GPAS de là-bas. Parce qu'avant je connaissais pas tout ça* ». De son côté, un élu explique que « *les sorties amènent les jeunes à découvrir des univers différents, et des choses qui n'existent pas sur le territoire comme : des festivals de musique, la vie d'une radio, ou les coulisses de l'opéra par exemple* ». Ainsi, il y a une forme de facilité à vouloir faire découvrir ce dehors, que les pédagogues peuvent maîtriser, et qui est accessible rapidement avec les véhicules de l'association. Bien que le territoire ait certaines ressources et un agenda local, il y a parfois bien plus de propositions, de diversités et une forme « d'exceptionnel » en dehors du VIA. La facilité est donc d'aller vers ce qui se fait ailleurs, pour passer au-dessus des carences et manques du territoire. S'attacher par exemple au programme culturel de Rennes, qui est quasiment quotidien, là où le Val d'Ille Aubigné a des propositions plus épisodiques. Lorsqu'il y a une intention pédagogique de multiplier les espaces de fréquentation, avec des objectifs de 5 sorties découvertes par semaine, la facilité est alors d'aller chercher là où il y a le plus de propositions. Comme nous l'avons dit précédemment, l'adaptation quasi quotidienne et la non programmation usent les pédagogues. Face à cette usure, il peut paraître presque normal d'aller chercher une facilité du dehors, et d'une certaine manière, fuir le dedans. Mais il y a là aussi une question à se poser sur les espaces fréquentés, et si cette fréquence d'aller en dehors ne vient pas légitimer la représentation que le ailleurs est la seule condition de l'émancipation.

Ainsi, il appartient aux pédagogues de ne pas tomber dans une facilité d'un dedans ou d'un dehors, pour tendre vers cette pédagogie sociale à visée émancipatrice. Il vient se jouer dans ce principe de balancier, une posture forte qui ne cherche pas à masquer les habitus des jeunes, en prenant appui dessus pour valoriser ce qui est connu et maîtrisé, tout en cherchant à partir de ces habitus pour accéder à un ailleurs. C'est une façon de ne pas renforcer un côté « dominant » de la culture et des

loisirs, qui n'aurait de légitimité que dans l'ailleurs. Car il y a en effet dans ce principe de balancier et de rencontre de l'ailleurs, un mécanisme qui propose d'élargir petit à petit son territoire de vie. A force d'aller et venir, ce dehors n'est plus tout à fait si loin ni étranger, et notre dedans peut également s'élargir et se partager. C'est donc une intention pédagogique qui « part d'un contexte précis, de pratiques concrètes déjà existantes et [qui] vient signifier une confiance et un non jugement qui permet de reconnaître les personnes pour ce qu'elles sont » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 42). Entre fondamentaux pédagogiques et réalité du territoire, il paraît nécessaire de prendre du recul sur sa pratique, pour analyser cette démarche et ne pas tomber d'un côté ou de l'autre du balancier.

D) Aller-retour entre théorie et pratique

C'est à partir de ses expériences de terrain que Paolo Freire a pu poser théoriquement ce principe de balancier. C'est par l'analyse de sa pratique qu'il a su la critiquer et objectiver les intentions pédagogiques par des postures professionnelles singulières. Comme nous l'avons vu, la pédagogie sociale développée par le GPAS VIA s'appuie sur de nombreux textes et différents auteurs et autrices. Les pédagogues de rue se succédant depuis la création des GPAS, il apparaît nécessaire de faire ces allers-retours entre théorie et pratique, pour analyser et s'ancrer dans une démarche pédagogique singulière. Sur ce principe de balancier, il s'agit de trouver le juste équilibre pour ne pas tomber d'un côté, au risque d'être uniquement sur le terrain et ne plus analyser ce que l'on fait, ou de l'autre, et passer son temps à rechercher les apports théoriques et délaisser le terrain. Si le pédagogue « cherche à conjointre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie » (Houssaye, 1994, p. 13), il y a donc un équilibre à trouver, en faisant un pas de côté et en acceptant ce que cela vient provoquer.

En 1992, le choix a été fait de mettre en place un fonctionnement en réseau en créant une association fédérative : le GPAS Bretagne. Ce fonctionnement permet des temps de réflexion entre pédagogues de rue à travers différentes instances : réunion, séminaire, formation. L'intention est de favoriser l'enrichissement mutuel entre pratique de terrain et travail théorique, et ainsi d'alimenter la réflexion et les pratiques de pédagogie sociale. Ces moments permettent aux pédagogues de poser une réflexion sur les pratiques observées, afin de les interroger, de les critiquer et d'enlever une forme routinière des pratiques professionnelles (Coulon, 2002, p. 75). En s'appuyant sur des ressources théoriques, l'intention est de ne pas oublier les enjeux d'une pédagogie sociale à visée émancipatrice. Repartir des fondements, pour continuer à faire vivre un projet associatif singulier et ne pas tomber dans un processus « bancaire » de la pédagogie. Mais c'est également pouvoir partir de ces apports pour continuer à stimuler sa réflexion et interroger sa pratique, afin d'adapter cette pédagogie au contexte actuel dans lequel nous intervenons.

Ces moments permettent également de partager les doutes et les difficultés rencontrées dans nos quotidiens. Il y a une nécessité de partager et d'échanger entre homologues, pour ne pas se sentir seul. Dans les pratiques de pédagogie sociale, nous avons vu qu'il y a une part de spontané, d'adaptation ou d'inconnu. Ce quotidien singulier et propre à chaque pédagogue est parfois difficile à retranscrire ou à partager. Mettre des mots sur nos expériences quand celles-ci sont vécues par le corps, n'a rien de simple. Cette gymnastique, bien que nécessaire, crée une difficulté face à ces réalités et la crainte de ne pas savoir maîtriser son sujet, au risque de paraître hors sujet dans sa pratique. Cela renvoie à une impression de jugement, en se questionnant si nos actions sont toujours bien ancrées dans ce principe de pédagogie sociale. Écrire et partager ses doutes et ses questionnements, c'est d'une certaine manière se plonger dans une forme d'intimité, et montrer des pensées ou des réflexions qu'on ne veut pas forcément voir. C'est d'une certaine manière avoir de la pudeur de lire ou entendre nos « maux ».

Ces instances sont également des temps à mettre dans un agenda déjà chargé. Entre les activités pédagogiques, la charge administrative, les dépôts de dossier ou encore les rendez-vous avec les financeurs, inscrire une ou plusieurs journées de réflexion dans son agenda peut venir questionner les pédagogues de rue. Nous percevons que ces instances passent parfois au second plan, imaginant que cela est moins important que les pratiques de terrain ou les bilans à écrire. Dans ce travail réflexif, nous percevons aussi que le journal de bord, outil mis en place pour que les pédagogues puissent maintenir un lien entre terrain et réflexion, passe également au second plan. En effet, trouver le temps d'écrire tous les jours son quotidien, ses réflexions, ses questionnements, vient ajouter des moments de travail dans des journées déjà bien chargées. Il y a ici une réalité qui rattrape l'idéologie de la pédagogie sociale, à travers les injonctions et la charge administrative. Si ce balancier entre théorie et pratique est fondamental pour une pédagogie sociale, nous voyons que les possibilités de mise en place sont bien plus complexes, et que les priorités sont parfois ailleurs. Mais il importe de questionner l'impact de ses choix professionnels. Si ce principe entre théorie et pratique n'est pas mis en place, les pédagogues ne retombent-ils pas dans une pratique moins singulière ? Sans poser de réflexions sur sa pratique, cela ne vient-il pas alimenter une légitimité de sa pratique sans pouvoir la questionner ?

À partir des éléments théoriques et des fondamentaux de la pédagogie sociale (partir de, non programmation, principe de balancier, dedans-dehors), nous percevons que les mises en pratique sont parfois difficiles. Si le contexte et les réalités d'existence sont à prendre en compte, il semble également que la place des pédagogues de rue soit centrale. En effet, cela est attaché à un positionnement et une volonté professionnelle de maintenir à flot ces intentions, pour ne pas sortir d'un principe de pédagogie sociale à visée émancipatrice. Si des apports théoriques et des fondamentaux pédagogiques existent, le rôle et la place que prennent (ou souhaitent prendre) les

pédagogues est déterminante. Il importe maintenant de pouvoir analyser cette pratique par les professionnels, afin d'avoir une analyse complète de cette mise en place d'une pédagogie sociale émancipatrice en milieu rural.

III) Pédagogue de rue, entre définition, idéal et réalité

Si nous avons vu dans les intentions pédagogiques du GPAS VIA une approche entre théorie et pratique, il nous importe maintenant de regarder et d'analyser comment les pédagogues de rue mettent en place ce projet. Mais également de comprendre ce que cela implique d'agir dans ces conditions en tant que professionnels. Il s'agira dans un premier temps de percevoir comment la profession de pédagogue de rue vient bousculer les pratiques et postures professionnelles de l'accompagnement socioculturel. Nous analyserons ensuite ce que signifie la proximité affirmée par les GPAS, lorsque les questions de positionnement au sein de l'animation socioculturelle tendent vers une « juste distance ». Enfin, il nous faudra analyser quels sont les freins et les leviers pour les pédagogues de rue en milieu rural, et percevoir les réalités d'une pédagogie émancipatrice pour des pédagogues au Val d'Ille Aubigné.

A) S'émanciper d'une forme traditionnelle d'accompagnement

Il n'existe pas de formation pour devenir pédagogue de rue. N'étant pas inscrit dans une catégorie professionnelle précise, le travail de pédagogue de rue se situe à la frontière entre l'animation socioculturelle et le travail de rue (éducation, prévention, médiation). Dans les équipes des GPAS, les profils professionnels des pédagogues sont variés. Il y a effectivement une dominante d'animateurs et animatrices socioculturels et d'éducateurs et éducatrices spécialisés, mais il y a également des profils plus atypiques comme : artiste plasticien, ingénieur ou encore designer. Plus qu'un diplôme, c'est une volonté, une curiosité, un intérêt pour la pédagogie sociale et les manières singulières d'intervenir, qui amènent les personnes à venir travailler au GPAS. Et ce sont également ces profils singuliers, la motivation et la curiosité pour la pédagogie sociale qui favorisent le recrutement des personnes. Mais au-delà des envies et des représentations de ce qu'est la pédagogie sociale, l'arrivée au sein des GPAS amène à un « déformatage » des modes traditionnels d'accompagnement, intériorisés suite aux formations dans les écoles du travail social ou à travers les expériences vécues. Pour tendre vers les fondamentaux nécessaires à la mise en place d'une pédagogie sociale vus précédemment, il s'agit de rompre avec ces modèles et formes d'accompagnements, de se détacher des prismes incorporés, et d'accepter de sortir des chemins qui semblent tracés par nos professions.

Je suis arrivé au GPAS VIA avec pour formations un BAFA et un DUT carrières sociales animation socioculturelle, ainsi que quinze ans de pratique dans différentes structures. Ce chemin a formaté

d'une certaine manière ma pratique professionnelle, en incorporant un fonctionnement tourné vers la notion de projet, de programme, d'échéancier. Mais à travers ces années, j'ai également intériorisé dans mon esprit, dans mes pensées et dans mon corps, une posture professionnelle propre à l'accompagnement et l'intervention du travail social tels que : « la juste distance à maintenir avec son public, des normes sociales à transmettre ou de la pleine maîtrise des projets menés comme signe d'une professionnalisation confirmée » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 25). C'est donc avec ce regard et ce professionnalisme que je suis arrivé au GPAS VIA, mais également avec toutes les représentations que j'avais sur la pédagogie sociale comme univers idéal, jonglant parfaitement entre théorie et pratique, et étant au plus juste de ma vision de penser l'accompagnement des adolescents. Ainsi, cela n'a pas été facile de désapprendre et de faire un pas de côté sur tout ce que j'avais appris, et qui me permettait de me rassurer et de valoriser mon travail en maîtrisant d'une certaine manière mon sujet. Il a fallu plus d'une année pour commencer à appréhender ce nouvel univers, grâce à certaines lectures d'anciens projets réalisés, d'observations, de temps de réflexion en réseau, ou de discussions et de travail d'équipe avec les collègues du GPAS VIA. Mais c'est surtout par l'expérimentation, le tâtonnement expérimental, et d'une certaine manière le lâcher prise face aux normes dominantes du travail social, que j'ai pu appréhender la manière d'agir en pédagogie sociale. J'ai donc appris à « aller vers » dans l'espace public pour essayer de comprendre ce territoire, en me confrontant aux regards des habitants et à cette crainte d'aller parler à des inconnus. À aller frapper chez des familles que je ne connaissais pas, avec cette impression de déranger et d'être l'étranger, là où à l'époque, c'étaient les jeunes et les familles qui avaient cette impression en venant frapper à la porte de mon bureau ou du local d'accueil. J'ai appris à me laisser porter par une activité avec un timing approximatif, et à écouter les envies et besoins des jeunes pour accepter de changer de chemin et de ne pas tout maîtriser, là où à l'époque, en tant que « bon professionnel », je pensais tout maîtriser de A à Z. J'ai appris à faire du temps de trajet un temps d'échange, afin d'identifier des envies et d'écouter certains jeunes qui ont le besoin de parler de leur mal être. Mais j'ai également appris à laisser vivre les silences, en respectant le fait que l'on a parfois besoin de temps pour soi. Là où à l'inverse, dans les différents espaces professionnels que j'ai parcourus, il est communément admis de créer de l'activité sur des moments d'attente ou de trajet pour combler le vide, afin d'éviter les moments de latence, par crainte que ces moments créent de l'ennui et par conséquent des débordements. J'ai donc cheminé pour pouvoir, d'une certaine manière, m'émanciper de ce chemin tracé par la formation et la professionnalisation du métier de l'animation socioculturelle que j'ai suivies. Tenter de sortir de ces schémas et représentations, pour adopter une posture plus singulière de proximité, que certains appellent « un air de famille » ou « de voisinage ».

C'est également accepter et revendiquer de se nommer pédagogue de rue et non animateur ou éducateur, pour affirmer que nous ne sommes pas dans un cadre de l'animation socioculturelle ou

de l'éducation spécialisée. C'est prendre position pour éviter ce que ces termes peuvent renvoyer : la méfiance à l'égard du travailleur social, ou à l'inverse, le côté occupationnel de l'animateur. Laisser un flou et jouer consciemment sur un positionnement professionnel à la lisière du travail social et de l'animation socioculturelle. Enfin, c'est assumer cet héritage des pédagogues comme : Paolo Freire, Helena Radlińska, Janusz Korczak ou encore Célestin Freinet, en affirmant que l'on continuera d'avancer à partir de leurs écrits, dans une réflexion, pour une pédagogie sociale à visée émancipatrice. C'est assumer qu'à notre manière, nous refusons les pédagogies bancaires ou dominantes, et que nous écrivons ainsi la suite de leurs réflexions dans le contexte qui est le nôtre. Assumer la rue, le dehors ou l'inconnu ne s'apprend pas dans les livres et dans les écoles, mais se vit, s'appréhende, et se construit par l'intermédiaire du monde, avec les jeunes, les familles, l'environnement et les gens que nous rencontrons.

B) Pédagogue de proximité, ce que cela vient bouger dans l'accompagnement professionnel

Sans local d'accueil, les pédagogues de rue se déplacent en voiture, à vélo ou à pied pour parcourir le territoire. Sur le dos, un sac contenant une gourde, un carnet, un crayon et quelques flyers de l'association. De cette simplicité se crée une facilité à se mouvoir dans les différents espaces sociaux et multiplier ainsi les possibilités de rencontres. En assumant que c'est aux pédagogues de se déplacer sur l'espace public, de se rendre aux domiciles des familles, de fréquenter les cafés associatifs ou encore les bibliothèques, il se crée par répétition et quotidienneté une forme de familiarité du territoire, mais surtout une familiarité sociale (Le Breton & Sabin, 2020, p. 27). À travers cette démarche, le GPAS VIA cherche à créer une relation de proximité, là où le positionnement au sein du travail social et de l'animation socioculturelle tend à mettre « une distance » pour se protéger.

Faire tomber cette distance et changer sa posture professionnelle n'a rien d'anodin. En arrivant au GPAS VIA, j'ai été surpris par le tutoiement rapide et presque naturel avec les parents, là où par le passé et le statut des structures dans lesquelles j'ai travaillé, le vouvoiement était de mise. Le tutoiement amène cette familiarité, bien que celui-ci peut tout de même être professionnel. J'ai également été surpris de réaliser les inscriptions des nouveaux adhérents au domicile familial, ou encore d'être invité à rentrer au domicile boire un café lors des temps de présence sociale. Accepter de passer ces portes et d'être pris au dépourvu par la proposition, nous fait accepter la spontanéité en ne s'attachant pas à devoir prévoir les choses pour pouvoir les accepter. Il s'agit encore une fois d'agir dans l'instant et de ne pas toujours tout programmer, car la spontanéité a une importance dans la relation et la confiance, là où la programmation et la prise de rendez-vous posent une forme de distance protocolaire. Évidemment, tout n'est pas si facile. Les portes ne s'ouvrent pas si facilement, la familiarité n'est pas acquise d'emblée et la confiance se gagne petit à petit. Tout cela

prend du temps et puise de l'énergie. Et si j'ai pu vivre cet ensemble dès mon arrivée, c'est parce que mes collègues ont créé auparavant ce lien avec les familles adhérentes. En me présentant comme « *le nouveau pédagogue qui remplace Marie* », c'est la curiosité de me connaître qui apparaît, car je fais partie de la famille du GPAS VIA et des pédagogues de rue, en qui ils ont déjà entièrement confiance.

Franchir cette proximité, c'est également reconnaître et accepter ce que l'on nous donne. Ne pas être dans une posture dominante et distante, où le don est à sens unique, et où tout ce qui est proposé est refusé sous couvert de la « distance professionnelle ». C'est montrer que l'autre peut nous donner et que l'on accepte de recevoir. Et il y a bien là une nécessité d'accepter des invitations, de passer la porte pour s'asseoir cinq minutes, et de partager un café. Au-delà d'être disponible et à l'écoute des réalités, des besoins ou envies des jeunes et des familles, c'est accepter d'être dans une pratique de don et contre don. Se positionner en acceptant de recevoir, pour ne pas être dans une posture éloignée, celle de l'animateur qui délimite l'échange et pose les frontières de la juste relation à avoir. L'intérêt de cette pratique de proximité cherche à créer et maintenir de l'interconnaissance nécessaire à la pédagogie sociale. À l'inverse, la distance raisonnée attendue en intervention sociale, crée une relation asymétrique entre professionnel et bénéficiaire, usager et public, où le professionnel peut garder une crédibilité, mais où l'utilisateur est très souvent placé dans l'impossibilité de rendre l'invitation ou le service (Le Breton & Sabin, 2020, p.30)

Pour favoriser cette proximité, le GPAS développe des pratiques singulières. Par exemple, faire le choix de réaliser les inscriptions au domicile, favorise la création de lien et de confiance avec les jeunes et les familles. Dès les premières rencontres, l'intention est de créer un lien avec la famille pour affirmer la volonté de considérer le jeune dans son entièreté, à travers sa réalité d'existence, son contexte familial, social et géographique. Mais en tant que pédagogue de rue, cela amène à entrer dans une forme d'intimité, et à percevoir des réalités que l'animation dans un local ne montre pas toujours, laissant cette perception au travail social.

« Faire une inscription au domicile est toujours particulier. On rentre dans l'intimité des gens. Assis dans le salon je sens l'urine du chat, je vois un appartement rangé d'une certaine manière, et je sais que je ressortirai avec l'odeur de cigarette imprégnée sur mes vêtements. Je perçois une mère qui a besoin de se livrer ou de souffler un peu. Un enfant actif, qui a chaud et qui a besoin de bouger sans cesse. Puis le besoin de la mère d'expliquer et de mettre des mots sur cette particularité : « il est hyperactif. Il n'est pas dans une classe normale. Il est en Ulysse ». Lui rigole, le regard fuyant. Il continue de se déplacer dans le salon en étant présent à sa manière. Il exprime sa connaissance du Mont Saint-Michel, sa passion pour le stade Rennais et son intérêt pour le vélo. Puis il part dans le couloir. La présentation est longue. Trop longue ». Extrait du journal de terrain, Octobre 2022.

Cette inscription au domicile permet de vivre et de comprendre des éléments en étant présent dans cette intimité. Entendre et capter les réalités d'existence, pour pouvoir prétendre « partir de », sans jugement ni à priori, en s'attachant à ce qu'ils livrent et ce que je perçois. C'est à partir de cette inscription que suivront les activités, les séjours, les retours d'activités et discussions avec les parents, ou encore, les passages au domicile pour prendre des nouvelles. Ce sont ces manières d'agir qui créent de la confiance avec les jeunes et leurs familles, pour prétendre ensuite partir vers un dehors. Et c'est bien à partir de cette proximité et de cette connaissance des réalités d'existence, que les pédagogues peuvent proposer des actions du dehors qui ne reposent pas sur des représentations faussées ou des préjugés sociaux, culturels ou de classe. (Le Breton & Sabin, 2020, p. 28)

C) Pédagogue de rue : Assumer l'inconnu et la position du non sachant

Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, il y a une volonté en pédagogie sociale d'accepter l'inconnu et de ne pas tout maîtriser. Le GPAS VIA a repris le principe d'enquête développé par Célestin Freinet, qui permet de mettre en lumière cette notion d'inconnu en proposant aux enfants et adolescents d'être acteurs dans la découverte. En effet, si l'idée de l'enquête est de proposer aux adolescents d'aller interroger le cuisinier, la photographe ou la grand-mère, cet outil s'appuie sur leur curiosité entre ce qui est connu et ce qui est lointain (Freinet, 1974, p. 85). C'est donc accepter de partir de la curiosité des adolescents, de leur vision et leur connaissance, pour emprunter des chemins qui leur sont propres, et se confronter aux dehors et à la diversité du monde social. Mais il y a là une place importante des pédagogues : être capable de laisser les adolescents mener le chemin, les questions, les temporalités, et ne pas avoir cette place centrale de l'adulte accompagnateur, au « risque de reconduire les catégories du légitime et de l'illégitime, du fréquentable et de l'infrequentable » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 34). Nous retrouvons alors cette subtilité du balancier, afin d'être d'un côté présent dans le groupe pour vivre une expérience commune et non à côté, tout en étant en capacité d'accompagner ce que l'inconnu peut créer. Et de l'autre côté, rester vigilant à ne pas s'imposer, au risque de reproduire un positionnement dominant, en souhaitant rythmer la sortie sans laisser ni place à l'imprévu, ni place aux choix des premiers concernés.

Dans le cadre d'un projet cuisine de rue, nous partons avec un petit groupe en enquête auprès d'une personne qui a fait son restaurant dans une yourte. Après s'être répartis les rôles de l'enquête (photographe, preneur de son, journaliste), et avoir réglé quelques questions pour se rassurer, les jeunes se lancent et commencent à questionner notre hôte. Rapidement la conversation tourne autour d'une affiche qui interpelle les jeunes. Il y est marqué : « 1. Prenez votre plat ; 2. Mettez l'argent dans la caisse ; 3. Bon appétit ». Un fonctionnement mis en place lorsque des personnes

commandent un plat à emporter, mais qu'au moment de le récupérer, notre hôte n'est pas sur place pour les servir. Alors les jeunes s'interrogent : « *Mais si y'en a qui payent pas ?* » et « *Si quelqu'un part avec la caisse ?* ». Et notre hôte de répondre « *Bah c'est pas grave. Et tant mieux pour lui* ». L'échange s'oriente alors sur la question de la propriété, du vol, de l'argent ou encore de la confiance. En tant que professionnel, j'aurai pu me positionner à recentrer le sujet sur la question de l'alimentation, objet central de notre venue. D'autant plus que le projet de l'alimentation doit donner lieu à un ouvrage, et qu'il nous faut de la matière pour l'illustrer. Mais ici l'important est de pouvoir donner réponse à leurs questionnements, essayer de comprendre des visions qu'ils ne connaissent pas, et ainsi créer de l'échange en questionnant les points de vue. Ces chemins qui découlent des questions, des remarques, des perceptions ou encore de l'observation des jeunes, n'appartiennent plus au pédagogue. Si cela laisse place à la découverte d'un dehors, cela amène surtout à une prise de confiance pour aller questionner un inconnu, ne plus s'appuyer sur les questions écrites, et venir créer du spontané et de l'altérité. En laissant cette place, le pédagogue permet aux jeunes de se faire confiance, de se saisir de l'activité, du trajet, du moment présent. L'activité n'appartient plus au pédagogue, à supposer qu'elle lui aurait appartenu un jour.

Dans ce protocole, il est également important de se familiariser avec des postures permettant de ne pas s'affirmer en tant que sachant, reproduisant un sens unique à la pédagogie (du sachant à l'apprenant). Ainsi, dans les diverses formations de l'éducation et du travail social, pour être un « bon professionnel » on nous transmet des outils pour être « pédagogue ». Outils qui voudraient dire que la personne a une capacité à savoir bien transmettre un apprentissage. Comme si le rôle des pédagogues ou des accompagnants se résumait forcément à pouvoir transmettre et apprendre. Comme l'explique Jacques Rancière dans son ouvrage sur Jacotot, « Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprit savants et esprits ignorants, esprits murs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes » (Rancière, 2004, p. 15). Ainsi, il importe en tant que pédagogue de rue, de comprendre et d'accepter que l'apprentissage se fera par l'expérience et non par leur parole. C'est accepter de travailler et d'adopter une posture professionnelle éloignée de ce que nous avons appris, qui différencie le rôle de l'adulte responsable (sachant), de celui de l'adolescent (apprenant). Ce n'est pas de s'empêcher de transmettre quelque chose à quelqu'un, mais c'est d'accepter que ces expériences sont du don et contre don, et que le pédagogue « n'est plus seulement celui qui éduque, mais aussi celui qui est éduqué tout en éduquant, en dialoguant avec l'élève qui éduque également, tout en étant éduqué » (Freire et al., 2023, p. 71) .

D) Pédagogue en milieu rural, quels freins, quels leviers

S'il existe en milieu urbain une facilité à passer d'appartement en appartement, d'immeuble en immeuble pour se rendre d'une famille à l'autre en cinq minutes à pied, la réalité du milieu rural est bien différente. Ce temps appelé présence famille, qui consiste à se rendre au domicile pour prendre des nouvelles, proposer les activités de la semaine ou parler d'un séjour, se voit mis à l'épreuve sur le Val d'Ille Aubigné, territoire de 19 communes et 297 kilomètres carré. Ainsi, il y a une réalité qui peut venir démotiver les pédagogues de rue face à la route, aux longues distances et à la peur de trouver porte close. Dans l'urgence de constituer un groupe pour une activité, la facilité peut amener à passer un coup de téléphone, quand les distances du milieu rural, le risque des portes fermées ou les refus de participation à l'activité viennent saper le moral des pédagogues. Il faut une motivation et une intention bien ancrée pour continuer à parcourir ce territoire et ne pas se retrancher dans la facilité de la communication par téléphone, en enlevant toute l'importance de la proximité et de la spontanéité. Comme l'explique Daniel Cueff, il y a chez les pédagogues « une capacité de résistance aux échecs et d'en faire une analyse distanciée pour poursuivre l'action avec ténacité »(Cueff, 2006, p. 136)

Mais dans cette réalité du milieu rural, les singularités propres à ce milieu créent parfois le dehors des pédagogues. Il faut assumer dans cette proximité, de rencontrer certaines paroles, vérités ou situations que le local d'accueil et la posture professionnelle peuvent mettre à distance. L'animateur dans son local d'accueil peut d'une certaine manière se protéger des réalités de vie, mais également des discussions que cet espace social peut empêcher. En allant proposer un séjour à un jeune, je me retrouve assis à une table avec lui et ses deux parents. Après avoir parlé du séjour, les parents me proposent de prendre un café. Nous continuons d'échanger sur le séjour, mais plus largement sur la scolarité, les grandes vacances, la projection sur la rentrée prochaine. Le jeune rentre au lycée, et il a pris une mention arbitre de foot pour se professionnaliser dans cette passion qu'il pratique de manière amateur les weekend. En parlant de la place et de la posture à avoir en tant qu'arbitre, l'échange s'oriente rapidement sur les questions de respect, de savoir s'imposer, ne pas avoir peur, « être un bonhomme ». Le jeune semble dubitatif face à certains propos du père, mais acquiesce. Le père prend alors l'exemple du dernier match qui s'est terminé en bagarre, et où son fils a dû gérer les joueurs, les cartons rouges et les coaches des deux équipes. Dans un autre contexte cette discussion aurait pu s'arrêter là, en parlant spécifiquement du match de foot, l'agressivité ou encore les difficultés d'arbitrage. Mais peut être que le cadre familial, et l'assurance d'être à domicile, permet de se sentir plus en confiance et d'exposer un peu plus ses opinions. Au final, ce que la pédagogie sociale recherche dans cette notion de proximité. Alors, pour justifier ce « bordel sur le terrain », le père dit que c'est toujours la même chose avec « les gars des quartiers », « les racailles », « ils font toujours leur show », « Ils ne respectent pas les règles ». A ce moment-là,

il se joue quelque chose dans la posture des pédagogues de rue. Il importe de ne pas porter de jugement concernant ces paroles et représentations, afin d'entendre les ressentis et d'une certaine manière percevoir cette notion de dedans et dehors. Mais c'est également pouvoir se positionner pour ne pas toujours acquiescer, et dire son désaccord vis-à-vis de certaines paroles que nous ne cautionnons pas. C'est essayer de percevoir ce qui relève des paroles et réflexions des parents, de celles de l'adolescent. Mais c'est également avoir une certaine vigilance pour garder cette proximité, en n'étant pas dans une forme de rejet total de la parole de l'autre, afin de continuer à maintenir une relation de confiance avec les familles qui se livrent et partagent leur vision du monde.

E) Pédagogue de rue et émancipation

Pour pouvoir tendre vers une pédagogie à visée émancipatrice, il semble nécessaire de s'émanciper soi-même d'une pratique salvatrice qui tend à vouloir libérer les autres. Si l'idée essentielle réside dans le principe d'hétérogénéité sociale en assumant pédagogiquement qu'aucun lieu n'est infréquentable, et que tout est bon à prendre dans l'univers social pour éduquer (Le Breton & Sabin, 2020, p. 25), il importe d'être conscient de qui nous sommes et d'où nous parlons, avec tout ce que cela implique. Avant d'être pédagogue de rue, nous sommes des êtres humains ayant nous-mêmes nos habitus, nos représentations, notre dedans et notre dehors.

Si l'importance est de « partir de », en adoptant une posture de proximité sans porter de jugement, il faut admettre que « les recherches en psychologie sociale montrent que malgré toute notre bonne volonté, nos jugements sont loin d'être aussi neutres que nous le voudrions » (Cueff, 2006, p. 29). Les univers et contextes sociaux perçus vont créer chez chaque pédagogue des représentations différentes, pouvant amener à des stéréotypes liés aux catégories sociales dans lesquelles nous percevons les jeunes et les familles avec qui nous travaillons. Comme l'explique Daniel Cueff dans son ouvrage *l'enfant dans la rue*, « l'action des stéréotypes est puissante car ils biaisent le jugement, guident le comportement (« pas besoin de les aider car ils sont bons à rien ! »), créent des attentes spécifiques (« ils sont violents et je suis sûr qu'ils vont se battre ») et s'auto entretiennent (« voilà, c'est fait, il se battent, je te l'avais bien dit ! ») » (Cueff, 2006, p. 65). Il importe alors pour les pédagogues de pouvoir comprendre ce mécanisme et de le conscientiser, afin d'aller vers des chemins d'objectivation pour ne pas produire de l'exclusion à partir des images que notre existence peut créer. Car il existe là une violence par un principe d'exclusion, en projetant sur les individus des comportements assimilés par nos représentations, et ne leur proposant pas d'activités ou de séjours par crainte de comportements supposés qu'ils peuvent avoir. Cette forme d'exclusion enferme les adolescents dans les stéréotypes que nous leurs assimilons, mais sert surtout à se protéger en tant que professionnels afin de ne pas avoir à gérer des comportements réels ou imaginés. De fait, cette pratique vient remettre les corps dans des trajectoires tracées

d'avance, à l'inverse d'une recherche d'autres chemins, pour une émancipation possible. Il y a donc dans la volonté des GPAS et des pédagogues de rue, de conscientiser nos réflexions pour perpétuellement analyser nos pratiques professionnelles. L'intention est de sortir de ces schémas et du cercle vicieux que peut produire la logique éducative confinée et celle du travail social qui : « partant de l'ignorance, génère de la méfiance, renforce les préjugés et consolide l'éloignement, et donc à nouveau les malentendus, les incompréhensions » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 30). Il importe d'accepter ce cheminement pour une émancipation face à nos pratiques et réflexions, afin de ne pas reproduire des schémas d'enfermement des corps et des pensées.

Mais répétons-le, cette profession use les personnes dans les esprits et dans les corps. Dans les esprits par la perpétuelle analyse et remise en question de sa pratique, la « non-structuration » amenée par la non programmation, ou encore la recherche de l'inconnu qui use par la nécessité répétée d'adaptation. Dans les corps, car le dehors est une réalité de cette pratique. Hiver comme été, les pédagogues sont sur l'espace public pour faire des sorties de bus, des maraudes, des activités. Bien qu'il y ait des possibilités de se replier dans des espaces amis comme les bars associatifs ou les locaux municipaux, le froid, le vent, le soleil, traversent les corps tout au long de l'année. Le fait d'être à la rue et de l'assumer, demande une gymnastique pour sortir et ranger sans cesse le matériel dans les voitures. Le territoire de 297 kilomètres carrés et les adolescents disséminés sur les 19 communes, viennent allonger les journées des pédagogues de rue. Enfin, cette recherche de proximité crée des situations, des paroles, des récits de vie qui touchent les personnes. Cette transparence face à la réalité des conditions de vie des personnes, vient affecter les pédagogues en étant témoins des situations parfois douloureuses à entendre : la violence, le désespoir, la pauvreté, ou encore l'alcoolisme, sont autant de situations que les pédagogues prennent de plein fouet avec cette proximité. Cette réalité vient re contextualiser le GPAS VIA et son image idyllique que l'on peut en avoir. Car oui, cet idéal d'accompagnement en pédagogie sociale à un prix : une usure qui fait écourter l'expérience professionnelle en tant que pédagogue de rue. Depuis mon arrivée en 2020, j'ai connu dix départs et arrivées de pédagogues dans le réseau. Si ce n'est pas tant sur le projet associatif et la pédagogie sociale que les personnes ont décidé de partir, c'est l'usure des corps, des esprits et de l'affect, qui ont amené les pédagogues de rue à aller vers d'autres horizons. Si cette réalité doit être conscientisée pour prendre soin de nous en tant que pédagogue de rue, ce roulement d'équipe peut être vu comme une nécessité en pédagogie sociale. Ceci permettrait que le projet continue d'avancer en allant vers de nouveaux univers, en évitant une forme quotidienneté, de statut quo ou de routine dans les pratiques.

Nous voyons donc dans cette partie, que c'est un ensemble de conditions qui permet la mise en place d'une pédagogie sociale. Si la théorie structure un projet de pédagogie sociale fort et engagé sur lequel s'appuient les pédagogues et les associations, il y a des fondamentaux particuliers mis en

place par le GPAS VIA qui sont impondérables pour mettre tout cela en pratique. Mais il y a également la volonté et la singularité des pédagogues de rue qui permettent les actions en faisant vivre ce projet. Nous ne pouvons pas prétendre que la pédagogie sociale, le GPAS VIA, ou les pédagogues émancipent qui que ce soit. Il n'existe aucune recette magique, car chaque individu a son propre contexte de vie et ses propres chemins d'émancipation possible, que ce soit en milieu rural ou urbain. Mais c'est bien la rencontre entre la théorie et la pratique, la mise en action par des pédagogues de rue à partir de fondamentaux, ainsi et surtout à travers les rencontres et les expériences vécues avec les adolescents, qui permettront, peut-être, des chemins d'émancipation possible.

Conclusion

Vivre l'expérience de la pédagogie sociale par le corps en étant sur le terrain et dans l'expérimentation, vient parfois occulter l'importance de la vivre par l'esprit, et de passer à l'écrit pour pouvoir la transmettre et l'analyser. Ce travail de recherche m'a fait faire un pas de côté en adoptant une casquette de chercheur pour aller interroger les élus, les partenaires, mais aussi les jeunes et les familles. Ne plus parler et défendre un projet, mais venir le questionner à travers la parole des premiers concernés. Les interroger pour entendre ce qu'ils en comprennent, ce qu'ils en pensent, et comment ils perçoivent cette démarche. Ce travail réflexif du mémoire professionnel m'a permis de questionner ma pratique et de la confronter aux apports théoriques de la pédagogie sociale, tout en m'appuyant sur la parole des élus, des partenaires, des jeunes et des familles. En allant chercher dans les livres et les archives, cela a d'une certaine manière apporté des réponses à mes questionnements, tout en me faisant découvrir de nouvelles clés de lecture à travers l'histoire de la pédagogie sociale, son concept et ses fondamentaux. J'ai ainsi pu prendre du recul sur la notion de pédagogie sociale en milieu rural, ainsi que sur ma pratique professionnelle en réinterrogeant les intentions au regard des réalités de terrain, tout en problématisant ce contexte.

Il est certain que toutes les dimensions de la pédagogie sociale mise en place par le GPAS VIA ne sont pas abordées dans ce travail réflexif. En effet, nous pourrions développer d'autres questionnements et analyses sur les séjours qui sont mis en place, l'axe de médiation créé avec les jeunes et les familles, ou encore les projets spécifiques liés au territoire et ses ressources. Si nous avons abordé la place et la posture professionnelle des pédagogues de rue, il pourrait être intéressant de faire un travail de recherche plus poussé sur les spécificités de ce métier, et comment cela vient faire bouger les lignes du travail social. Nous pourrions également faire une étude comparative avec d'autres structures ou d'autres territoires en milieu rural, pour élargir le spectre de la réflexion de cette pratique et analyser plus spécifiquement ce qui vient se jouer au regard de la socialisation et de la trajectoire de vie des adolescents. Enfin, s'il existe des caractéristiques propres au milieu rural du VIA et de la pédagogie sociale mise en place, nous pourrions creuser la dimension de l'émancipation, en déclinant ce que cela vient produire sur les réalités de vie des adolescents en milieu rural, et de quelle manière ces chemins d'émancipations se concrétisent-ils.

Mais ce travail a permis de mettre en lumière la singularité de ce projet qui vient bouger les lignes de l'accompagnement jeunesse traditionnel, en assumant la notion de petit groupe, la nécessité de « partir de » ou encore d'agir sans programmation. Cela vient bousculer les codes et les manières traditionnelles d'accompagnement où l'on attend que les adolescents s'inscrivent dans des notions de projets, où il est question de visibilité, de communication, ou encore du volume quantitatif attendus par les politiques publiques et les financeurs. C'est donc un projet qu'il semble nécessaire

de défendre dans un milieu où la représentation de l'accompagnement jeunesse est souvent vu à travers l'animation, l'occupation et le local jeune qui vient matérialiser les actions (David, 2014, p. 98). La pédagogie sociale en milieu rural implique d'assumer, de revendiquer et de faire accepter cette singularité. Cette réflexion permet de comprendre qu'il y a nécessité de travailler avec les financeurs et les élus pour imaginer d'autres manières de penser l'accompagnement, les politiques jeunesse, les critères d'évaluations ou encore les questions de valorisation. Que la pédagogie sociale soit reconnue au même titre qu'un local jeune, en démontrant qu'elle s'inscrit dans une volonté que les adolescents puissent vivre sur leur territoire, créer du lien avec les habitants et être ressource, ce qui devrait normalement constituer la base d'une politique locale (Vulbeau, 2007). Si pour les collègues des GPAS en milieu urbain cela semble quasiment acquis, en milieu rural le travail semble encore à faire.

Enfin, si ce travail a montré que la pédagogie sociale n'offre aucune certitude d'émancipation, nous percevons qu'elle a l'avantage « de ne pas reproduire la pratique coloniale qui consiste à transmettre des outils pensés par d'autres à celles et ceux qu'on estime insuffisamment dotés pour comprendre ou pour agir » (Le Breton & Sabin, 2020, p. 47). Il y a dans cette pédagogie une manière simple et singulière de penser l'accompagnement des populations. Celle de ne pas mettre d'objectif souhaitant absolument changer les choses avec une volonté d'émanciper autrui, mais au contraire, de penser cette pédagogie comme une aventure qui se vit par l'expérimentation, en considérant l'autre comme un camarade et non comme un public à éduquer. Si des chemins d'émancipation sont possibles, il ne s'agit pas tant de les trouver, mais plutôt de les chercher en gardant à l'esprit qu'ils peuvent exister. Si nous pouvons affirmer qu'elle est une pédagogie émancipatrice, c'est parce que la pédagogie sociale est une pédagogie du tâtonnement qui permet d'emprunter une multitudes de chemins, connus ou inconnus, en laissant le choix aux premiers concernés de pouvoir les emprunter ou non. Elle tend à lutter contre les formes de domination qui souhaitent hiérarchiser les espaces et les pratiques, en affirmant ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas. Elle a cette volonté de vivre sur son territoire, y découvrir ses ressources, créer du lien entre les habitants et les générations, pour affirmer que le dedans n'est pas moins bien que le dehors.

Enfin, si nous avons vu que la pédagogie sociale repose sur des fondements théoriques qui ont aujourd'hui une certaine légitimité, il appartient aux pédagogues de rue de les faire vivre, mais surtout de pouvoir les prolonger. S'il importe en tant que professionnel de ne pas oublier que ces fondements nous servent à garder un cap anticolonial pour ouvrir les chemins d'une émancipation possible, il semble nécessaire de pouvoir, à notre tour, transmettre nos expérimentations. Il y a une importance à pouvoir les écrire, pour continuer à faire avancer cette pédagogie qui ne trouve de sens que vis-à-vis du contexte temporel, social, politique et géographique dans lequel elle se déploie, afin de garder traces de ce que nous vivons.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (2021). *Les filles du coin : Vivre et grandir en milieu rural*. Les Presses de Sciences Po.
- Bourdieu, P. (2016, mars 8). *Pierre Bourdieu : « L’habitus, ce n’est pas le destin, le fatum »*. France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/pierre-bourdieu-l-habitus-ce-n-est-pas-le-destin-le-fatum-9331747>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Editions de Minuit.
- Cazottes, E. (2016). La pédagogie sociale de Helena Radlinska. *Spécificités*, 9(1), 87-96. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0087>
- CCVIA. (2020). *Convention pluriannuelle d’objectifs et de moyens. Groupe de Pédagogie et d’Animation Sociale Val d’Ille Aubigné*.
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique—Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l’éducation*. Payot , Traces.
- Coquard, B. (2022). *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte.
- Coulon, A. (2002). *L’Éthnométhodologie* (5e édition). Presses Universitaires de France - PUF.
- Cueff, D. (2006). *L’enfant dans la rue, Projet européen Daphné, Lutte contre les violences envers les enfants des rues, Guide méthodologique*. GRPAS.
- Darmon, M. (2023). *La socialisation—4e éd.* (4e édition). Armand Colin.
- David, O. (2014). Le temps libre des jeunes ruraux. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*. Article 22. <https://doi.org/10.4000/tem.2423>
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Freinet, C. (1959). *C. Freinet. Les Dits de Mathieu : Une pédagogie moderne de bon sens*.
- Freinet, C. (1974). *Pour l’école du peuple*. Maspero.
- Freire, P., Pereira, I., Dupau, E., & Kerhoas, M. (2023). *La pédagogie des opprimés* (1er édition). Agone.
- Gautrais, F. (2019). *N’autre école ; questions de classe(s) n.11 : Agir dans l’espace public, mobiliser, éduquer, transformer - Collectif - N’Autre Ecole - Revue - Librairie Gallimard PARIS*. 71-72.
- Gégout, P. (2017). Le « temps de tâtonnement ». Un nouveau paradigme didactique pour de nouvelles normes d’enseignement : le cas de Noël. *Éducation & didactique*, 11(2), 153-185. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2762>
- Gillet, J.-C., Jeannel, A., & Ion, J. (1998). *Animation et animateurs : Le sens de l’action*. L’HARMATTAN.
- GPAS VIA. (2023). *Rapport d’activité 2023*.

- Houssaye, J. (1994). *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Lahire, B. (2006). Chapitre 14. La jeunesse n'est pas qu'un mot : La vie sous triple contrainte. In *La culture des individus* (p. 497-556). La Découverte.
- Le Breton, H., & Sabin, G. (2020). Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? *Agora débats/jeunesses*, 85(2), 23-38. <https://doi.org/10.3917/agora.085.0023>
- Le Chanois, J. P. (Réalisateur). (2006). *L'Ecole buissonnière* [Enregistrement vidéo].
- Loncle, P. (2007). *Les jeunes Questions de société, questions de politique* (La Documentation française).
- OTT, G. (2019). N'autre école ; questions de classe(s) n.11 : Agir dans l'espace public, mobiliser, éduquer, transformer—Collectif—N'Autre Ecole—Revue—Librairie Gallimard PARIS. *N'autre école ; questions de classe(s) n.11 : agir dans l'espace public, mobiliser, éduquer, transformer - Collectif - N'Autre Ecole - Revue - Librairie Gallimard PARIS*, 76-79.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2014). *La violence des riches : Chronique d'une immense casse sociale*. La Découverte.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. 10 X 18.
- Renahy, N. (2010). *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale*. La Découverte.
- Sabin, G. (2019). *La joie du dehors : Essai de pédagogie sociale*. Libertalia.
- Vachée, C., Ruel, S., & Dansac, C. (2020). Invisibilité des jeunes en milieu rural, comment les « jeunes sans Cité » « s'en sortent » ? Effet des pratiques de citoyenneté sur la mobilité géographique et la reconnaissance sociale. *Vie sociale*, 29-30(1-2), 89-106. <https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0089>
- Vulbeau, A. (2007). La jeunesse, ressource des politiques locales. *Territoires*, 475, 19-33.

ZUMELZU

Charly

18 Septembre 2024

Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »
Promotion 2023-2024

Pédagogie sociale à visée émancipatrice :
Analyse d'une pratique en milieu rural

PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : Université de Rennes

Résumé :

Depuis 40 ans, les Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS) mettent en place une pédagogie sociale à visée émancipatrice sur des territoires urbains et ruraux en Bretagne. Cette pédagogie singulière s'appuie sur certains principes spécifiques pour se développer dans un contexte précis : ne pas agir en milieu confiné, assumer la rue et l'altérité, se déplacer en petit groupe.

La première partie de ce travail est réalisée comme une analyse de l'environnement dans lequel se développe le GPAS VIA, afin de comprendre les effets de socialisation des adolescents sur le territoire, et de percevoir le rôle que peut y avoir l'association. Cette analyse se prolonge dans un second temps à partir des fondamentaux de la pédagogie sociale à visée émancipatrice, et ce que cela implique dans les pratiques professionnelles des pédagogues de rue au regard des réalités du Val d'Ille Aubigné.

Mots clés :

pédagogie sociale – émancipation – milieu rural – adolescence – politique jeunesse – socialisation inégalités – aller vers – pédagogue de rue.

L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.