



Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse : politiques
et accompagnements »
Promotion : **2020-2021**

Approche et définition d'un nouveau terrain
d'intervention en pédagogie sociale.

Ou comment la pédagogie sociale mobilise-t-elle la diversité culturelle en vue de l'élargissement des expériences vécues des enfants, des jeunes et de leur famille des quartiers populaires.

CECILE COLLIN
Le 24 septembre 2021
Sous la direction de
Guillaume SABIN

Remerciements

Il y a un an, je rentrais à l'université pour la première fois de ma vie, quelle aventure !

À Hélène Le Breton, ma tutrice de stage, qui m'a fait découvrir la pédagogie sociale. Toujours à mes côtés durant ces six années au GPAS. Parce qu'elle a eu cette idée folle que je pouvais le faire, un lundi matin de septembre, il y a deux ans. Merci d'y avoir cru avant moi. Merci également à l'ensemble des équipes, aux enfants et à leurs parents qui m'ont ouvert leurs portes pour partager leur diversité. Un Merci particulier à Marie-Sophie, pour tous ces moments forts partagés, pour avoir accepté de m'accompagner dans ce projet d'exploration, à Jean-Marie Michel, président du GPAS Bretagne, d'avoir joué le jeu de l'entretien et d'avoir su m'encourager.

À Guillaume Sabin, mon tuteur académique, qui m'a guidée, accompagnée, encouragée tout au long de ce long travail réflexif. Il a su susciter chez moi l'envie de lire et d'approfondir mon analyse. Merci de m'avoir permis d'élargir mon champ des possibles.

À toute l'équipe pédagogique du master ENJEU, représentée par Virginie Muniglia, un grand merci pour avoir trouvé les mots, la disponibilité qui m'ont permis de me sentir à ma place, légitime.

À toute la promotion 2020-2021 du master ENJEU, un très chaleureux merci, vous m'avez permis de passer à vos côtés une superbe année, merci pour vos rires, nos discussions. Un merci tout particulier à Marie, Manon et Sophia pour leurs encouragements à toute épreuve.

À mes amis, qui se sont occupés de l'intendance et du moral des troupes quand le vent faisait tanguer le bateau, merci pour ces moments ensemble.

À Éliane, qui est venue à Brest chaque mois pour me permettre de rejoindre ma folle promo et de rentrer le vendredi soir plus sereine. Merci d'avoir pris soin de ma tribu. Merci à Françoise et Jean Pierre de m'avoir offert un cocon pour travailler.

À mes parents, de m'avoir toujours poussée à suivre mes rêves ! À croire en moi ! Vous m'avez appris que rien n'est impossible et m'encouragez tous les jours depuis plus de 40 ans. L'année n'a pas toujours été simple, mais on y est arrivé !

À ma famille, qui est là quand tout va bien et qu'en plus rien ne va, peu importe l'heure, peu importent les kilomètres, merci.

Enfin, un immense merci, de tout mon cœur à Hugo, Tom et Ethan, mes trois amours, pour tout ce que vous pouvez m'apporter de rires, de fierté et d'amour. Merci d'avoir été les premiers supporters de votre maman l'étudiante. Et à toi, Anthony, sans qui cette folle aventure n'aurait jamais pu voir le jour, merci pour ton soutien sans faille. Tu n'as jamais cessé de croire en moi, en nous, d'être là, toujours, comme un roc malgré les tempêtes. Merci d'être mon compagnon de vie.

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
Le GPAS Bretagne et son réseau.....	8
Introduction à la pédagogie sociale mise en œuvre par les GPAS	12
Ma mission de stage au GPAS Bretagne	14
Hypothèses, construction de l'objet, méthodologie.....	15
Problématique	16
I. Quels sont les choix de la pédagogie sociale dans son approche des enfants et des familles des quartiers populaires? D'où part-on?	17
A. Quelle est la qualité des liens qui se créent entre une pédagogue, les enfants, jeunes, et leurs familles?.....	18
1. Être dans la rue, qu'est-ce que cela induit? Quels freins? Quel levier?	18
2. Construire une relation de proximité, pourquoi est-ce nécessaire en pédagogie sociale? ...	22
3. « Faire famille », une spécificité des pratiques de la pédagogie sociale?	25
B. Découvrir les familles, leur singularité et leur point commun.	28
1. Quelles sont les réalités de vie en quartier populaire? Ce que l'on sait.	29
2. L'intimité des intérieurs : un aperçu des diversités culturelles?.....	34
3. Comment la pédagogie sociale tente-t-elle d'éviter les violences symboliques?.....	36
C. Pourquoi et comment la pédagogie sociale souhaite-t-elle valoriser la diversité?.....	38
1. La diversité culturelle au prisme de l'UNESCO.....	39
2. Quelle place la pédagogie sociale donne-t-elle à la diversité culturelle?	41
II. Que permettent les pratiques de la pédagogie sociale?	45
A. Qu'est-ce qu'une pratique en pédagogie sociale?.....	46
1. Libre adhésion et adaptation des propositions.....	46
2. Que permet le petit groupe?	51

3. Les activités de découvertes, quels choix, quelles rencontres ? Quel accompagnement des équipes sur le terrain ?.....	56
B. Comment ces pratiques favorisent-elles l'élargissement des expériences vécues des enfants et des jeunes ?	62
1. Pourquoi parle-t-on de « l'art du trajet » en pédagogie sociale ?	62
2. Comment ces singularités favorisent-elles l'élargissement des expériences vécues ?	66
III. Comment la pédagogie sociale influence-t-elle le choix et l'appréhension d'un nouveau territoire ?	73
A. De Saint-Brieuc au quartier du Point du Jour, quelle place la pédagogie sociale a-t-elle eue dans le ciblage du diagnostic ?	73
1. Le choix de Saint-Brieuc, base du diagnostic.	74
2. L'approche des quartiers prioritaires en pédagogie sociale, le choix d'un quartier.	80
3. Une adaptation nécessaire, aller-retour entre terrain et réflexion	85
B. Comment les activités de proximités permettent-elles les premières rencontres et expériences vécues communes ? Diagnostic actif à Saint-Brieuc.	90
1. Activités de proximité de quoi parle-t-on ?.....	91
2. Qu'ont permis les activités de proximités proposées aux enfants des quartiers populaires du secteur ouest de Saint-Brieuc ?	97
Conclusion	105
Bibliographie	109
Liste des annexes	115

Liste des sigles utilisés

GPAS : Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale

ENJEU : Enfance, Jeunesse : politiques et accompagnements

VAPP : Validation des acquis personnels et professionnels

BEATEP : Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la jeunesse

CAF : Caisse d'Allocation Familiale

ACM : Accueil Collectif de Mineurs

ALSH : Accueil de loisirs sans hébergement

SDJES : Service départemental de la jeunesse, de l'engagement et du sport

AEMO : Action éducative en milieu ouvert

QPV : Quartier prioritaire de la politique de la ville

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

INJEP : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

SIG : Système d'Information Géographique de la politique de la ville

INTRODUCTION

« Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde » Bernard Lahire¹

À la rentrée 2019, sortait l'ouvrage « *Enfance de classe* » dirigé par le sociologue Bernard Lahire, proposant d'interroger la construction des inégalités entre enfants des trois grandes classes sociales, et ce dès leurs plus jeunes âges et pouvant se résumer par cette phrase. Depuis, la crise sanitaire, débutée il y a un peu plus d'un an et demi, est passée par là mettant en exergue ces fractures, inégalités d'ordre économique, sociale ou culturelle que subissent de plein fouet les classes populaires. La mise à l'agenda par la Commission européenne en mars 2021 d'une nouvelle stratégie pour les droits des enfants souligne une prise de conscience de l'urgence d'agir en faveur des plus vulnérables. « La Commission a adopté aujourd'hui la première stratégie globale de l'UE sur les droits de l'enfant, ainsi qu'une proposition de recommandation du Conseil établissant une garantie européenne pour l'enfance, afin de promouvoir l'égalité des chances pour les enfants exposés au risque de pauvreté ou d'exclusion sociale ». ²

Professionnelle dans le secteur de l'animation depuis vingt ans, mes terrains d'activités furent ceux liés aux postes d'animatrice socioculturelle, de directrice d'Accueil de Loisirs sans Hébergement, de responsable d'espaces jeunes, de coordinatrice de loisirs, des temps périscolaires et extrascolaires³. La multitude, la variété des expériences m'a permis de rencontrer une diversité de publics. J'ai alors pu constater à de nombreuses reprises les inégalités dont les enfants et leur famille font l'objet. Souhaitant m'impliquer d'une autre manière auprès des enfants des quartiers populaires et approfondir les liens possibles avec les parents dans une démarche de coéducation, c'est en 2014, en arrivant à Brest, que j'ai posé mes valises. Après 15 années à cultiver mon expérience professionnelle entre Paris, Rennes, Nantes et de nombreuses communes rurales bretonnes, j'ai

¹Lahire Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p, p11.

² La Commission Européenne, 2021, « La Commission propose d'agir pour faire respecter les droits de l'enfant et soutenir les enfants dans le besoin- Actualité du 24/03/2021 » <https://ec.europa.eu> consulté le 26 mars 2021.

³ Conformément à l'article R.227-1 du code de l'action sociale et des familles, l'accueil de loisirs extrascolaire est celui qui se déroule les jours où il n'y a pas école et l'accueil de loisirs périscolaire est celui qui se déroule les jours où il y a école. Source : <http://www.senat.fr/> le 9 juin 2021

découvert une association d'éducation populaire au projet atypique, une pédagogie singulière, le GPAS, Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale.

Après six années de travail de rue dans les quartiers populaires de la ville, Kerourien et Quéliverzan, je décidais de reprendre mes études. Ce fut chose faite en septembre 2020, en intégrant le master 2 « Enfance Jeunesse : politiques et accompagnement » par la rédaction d'une VAPP, Valorisation d'acquis professionnel et personnel, puisque titulaire d'un brevet professionnel de l'animation (BEATEP, Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la jeunesse).

Dans le cadre de ce master, les enseignements délivrés m'ont permis d'approfondir de nombreuses connaissances aussi bien en termes de compréhension des différents publics que des politiques publiques, des pratiques d'accompagnements des enfants, des jeunes, de leurs familles et des professionnels les entourant. J'ai ainsi pu continuer l'analyse de mes propres pratiques, et identifier celles relevant plus spécifiquement de la pédagogie sociale. Laurent Ott, éducateur, enseignant, docteur en philosophie, animateur, militant associatif et formateur en école de travail social énonce d'ailleurs « l'analyse de nos expériences en éducation nous apprend souvent à remettre en cause et questionner des conceptions apparemment simples et spontanées »⁴.

Pour parfaire cette analyse, dans le cadre de mon master, j'ai effectué mon stage en alternance au GPAS Bretagne durant plus de six mois. En concertation avec ma tutrice de stage, Hélène Le Breton, secrétaire générale du GPAS Bretagne et Jean Marie Michel, président de l'association, ma mission a été réfléchi afin de mettre à profit au mieux mon expérience de terrain, la compréhension de la pédagogie sociale et du réseau au service d'une réflexion sur l'élargissement du réseau en Bretagne, et l'expérimentation d'un nouveau dispositif à Saint-Brieuc, en Côtes-d'Armor. Notons que ce stage, et la mission qui en découlait n'auraient pu être menés par une personne ne connaissant ni la pédagogie sociale ni le réseau des GPAS dans le temps imparti.

Le GPAS Bretagne et son réseau

Depuis plus de quarante ans, le GPAS met en œuvre des dispositifs de pédagogie « hors les murs » dans les quartiers populaires de Brest, Rennes, et ruraux du Val d'Ille Aubigné, sous la forme juridique de trois associations « loi 1901 », implantées dans les territoires d'intervention.

⁴Ott, Laurent. « Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice », *Spécificités*, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 159-172.

Chaque association membre de ce réseau est autonome juridiquement et donc financièrement. De même, dans chaque structure les activités organisées en direction des enfants et des jeunes font l'objet d'une déclaration en tant qu'Accueil Collectif de Mineurs, ACM, plus exactement en Accueil de Loisirs Sans Hébergement, ALSH, dans le cadre défini selon le code de l'action sociale et des familles (CASF)⁵, auprès des services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES) référents.⁶

*« Depuis 1992, un fonctionnement en réseau a vu le jour afin de faciliter et renforcer les échanges entre les différents GPAS en Bretagne. L'association fédérative GPAS Bretagne a été créée pour soutenir l'expérimentation tout en préservant l'autonomie de chaque structure adhérente. Le partage d'une ligne pédagogique, de projets communs et des fonctions supports est au cœur de ce réseau »*⁷.

« Dans son fonctionnement quotidien, le réseau des GPAS s'inscrit dans la tradition de l'éducation populaire et de l'économie sociale et solidaire, vecteur de solidarité, d'interculturalité et de formation citoyenne. [...], avec des références permanentes au travail coopératif, à la mutualisation des compétences, au partage des ressources individuelles et collectives, à la formation continue et à la vie associative »⁸. Cependant, les activités de secrétariat général, de secrétariat comptabilité et de la chargée de développement sont mutualisées au sein du GPAS Bretagne pour garantir un coût de gestion optimisée aux associations locales.

- Ses missions :

- La circulation des informations entre les GPAS et la formation des cadres salariés et bénévoles.
- Le développement et la création de nouvelles associations GPAS ; comme cela a été le cas pour le GPAS Val d'Ille en 2008 et son extension en 2018, devenue Val d'Ille-Aubigné, ou celui du GPAS Rennes en 2017, qui a élargi ses missions aux 12-18 ans.
- L'organisation d'un secteur de formation et de recherche appliquée en pédagogie sociale en direction des publics concernés par l'action des GPAS.
- La représentation des GPAS auprès des collectivités locales, départementales, régionales, nationale et européenne.

Pour se faire, l'association s'organise en 3 pôles :

⁵Article L-227-1 à 4 et R227-1 du code de l'action sociale et des familles.

⁶Décret n° 2020-1542 du 9 décembre 2020 relatif aux compétences des autorités académiques dans le domaine des politiques de la jeunesse, de l'éducation populaire, de la vie associative, de l'engagement civique et des sports et à l'organisation des services chargés de leur mise en œuvre.

⁷Site du GPAS : www.gpas.fr consulté le 28 mai 2021

⁸Charte des GPAS, rapport d'activité 2019 du GPAS Bretagne

- Appui conseil et accompagnement des associations de terrain.
- Formation (intervention universitaire, formation d'animateurs, etc.).
- Ouverture, recherche-action et représentations
 - **Le réseau s'articule actuellement avec trois associations de terrain** accompagnées par le GPAS Bretagne.

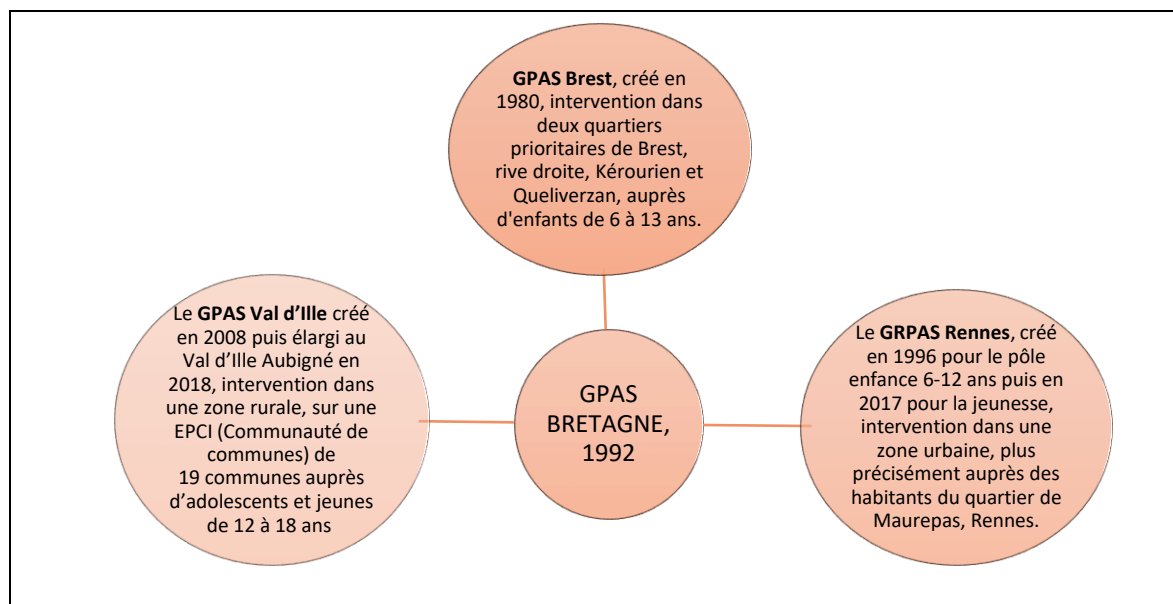


Schéma de présentation du réseau GPAS- 1

Pour l'année 2019, les actions des associations de terrains ont permis d'impliquer un grand nombre de personnes des quartiers ou communes ciblés. Pour y parvenir, elles se sont appuyées sur des équipes de salariés accompagnés de bénévoles, de jeunes en service civique ou en formation (stages d'insertion, universitaires, des métiers du social, etc.) comme résumée dans le tableau ci-dessous.

Association année 2019	ETP	Nombre de personnes	Enfants/jeunes inscrits	Enfants/jeunes connus	Nombre activités proposées (tout type)	Nombre participation enfants	Jours de présence sur terrain
GPAS Brest	7.42	43	244	350	887	3 997	203
GPAS Rennes Enfance	6.29 (total)	21 (Total)	225	300	393	1 555	143
Jeunesse			115	180	206	874	252
GPAS VIA	3.81	10	129	500	294	1 239	184
Total	17,52	74	713	1 330	1 760	7 665	150 en moyenne

- **Une méthodologie de travail partagée dans le réseau :**

Pour mener à bien le projet du GPAS, les équipes disposent d'une méthodologie de travail qui se décompose en 4 axes : **la présence sociale** (présence et activité de proximité), **les activités de découvertes** de la ville, de son environnement et de ses ressources, **la médiation** vers les institutions ou le tissu associatif, et **les projets** impliquant largement la population. L'approche empirique se basant sur l'observation et l'expérience caractérise également les pratiques des équipes de terrains. L'expérimentation, valorisée en pédagogie sociale et au sein des associations, se nourrit d'allers-retours entre le familier et l'inconnu, le dedans (les familles, le quartier) et le dehors (le lointain, l'extérieur du quartier). La métaphore du balancier illustre cette tension pratiquée quotidiennement par les pédagogues. Cela semble participer à une meilleure adaptation des propositions au plus juste des conditions de vie des enfants, ainsi qu'aux richesses et possibilités d'actions, et de rencontres, offertes par le territoire. Cela nécessite aussi de sortir d'une programmation, d'un ordre établi, nous aurons l'occasion, dans une seconde partie, d'en approfondir la notion.

Cependant, la pédagogie, entendue par le GPAS, se situe dans l'action et ne peut être résumée uniquement par une méthodologie. Cette dernière « peut être un outil, un instrument, au service d'une pédagogie, mais cela ne remplace en aucun cas une pédagogie. Par ailleurs, la méthodologie est souvent conçue pour appliquer un programme prédéfini, dans une logique descendante : il a été décidé au préalable vers quoi l'on doit tendre et ce qu'il faut mettre en œuvre pour y arriver. La pédagogie, au contraire, implique de construire le chemin en avançant. »⁹Avancer, se déplacer, passer d'un espace social à un autre pour multiplier les rencontres, voilà qui pourrait éclairer les pratiques en pédagogie sociale de l'association. « La pédagogie sociale [au GPAS] se définit comme un art du trajet à la recherche d'un maximum de rencontres. Elle n'a pas de local d'activités et ne fréquente que les espaces publics. Son pari éducatif : 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 (...) »¹⁰

Les objectifs ambitionnés par ses membres fondateurs sont ceux de croire en l'émancipation possible des enfants par leur implication dans la vie de la cité, sans pratiquer le « hors-sol », en leur

⁹Turkieltaub, Sandrine. « Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs ». Entretien avec Laurent Ott », *Journal du droit des jeunes*, vol. 316, no. 6, 2012, pp. 44-49.

¹⁰ GPAS, 2021, Site internet du réseau, <http://www.gpas.fr/> consulté le 19 juin 2021

reconnaissant, dès le départ, la capacité à agir. Bien entendu, il s'agit ici d'objectifs énoncés, que les membres du réseau souhaitent atteindre. « Ouverte à tous, cette pédagogie peut notamment contribuer à prévenir la marginalisation sociale, culturelle et économique des individus en optant pour une ouverture sur le monde contemporain. L'individu, comme être social, se trouve alors dans une double dynamique : être formé à la connaissance de la société contemporaine dans sa complexité, être capable d'agir dans cette même société comme citoyen critique, mais impliqué »¹¹.

Introduction à la pédagogie sociale mise en œuvre par les GPAS

Ma connaissance de cette pédagogie singulière, je l'ai tout d'abord appréhendée par le terrain. Parce que la pédagogie sociale se pratique hors les murs et non en milieu fermé, parce qu'elle se construit tous les jours avec ceux qui la vivent, le meilleur moyen de la connaître et d'en comprendre les principes est de la pratiquer, il me semble. Cette connaissance pratique, j'ai pu la mettre en tension à la fois avec celles de mes collègues du réseau, lors de temps d'analyses de pratiques ou de travail collectif, et par des apports théoriques disponibles dans le réseau (l'ouvrage *Les enfants dans la rue*, écrit et publié par le GPAS, ainsi que de nombreux articles, complétés par des publications d'autres auteurs pratiquant la pédagogie sociale, comme Laurent Ott par exemple). Ce travail réflexif s'est vu renforcé par de nombreux temps d'échanges proposés lors de séminaires et de journée de réflexion dans le cadre d'une recherche-action sur les pratiques en pédagogie sociale du GPAS. Concrètement, durant plus de deux années, Guillaume Sabin ethnologue, a accompagné les membres du réseau, dont je faisais partie, salariés comme bénévoles, dans un travail collectif de réflexions croisées entre les pratiques de la pédagogie sociale des GPAS, qu'il a accompagnés sur le terrain, et le regard de chercheurs lors de journées de formation, week-end de réflexions, donnant lieu par la suite à l'ouvrage *La joie du dehors* (Sabin 2019), de nombreux articles et temps d'échanges. Dès le début de mon aventure en terres brestoises, le lien de proximité avec les familles ancrées dans leur quotidien et leur territoire de vie, l'absence de local d'animation et la rue comme proposition de lieu de rencontre ou d'animation, la formation de petits groupes d'enfants (3 — 4 enfants par adulte) pour partir en activités à la découverte de la ville, autant de spécificités repérées à venir questionner mes pratiques professionnelles. En effet, cette pédagogie, nommée pédagogie sociale, « trouve des références anciennes autour des travaux de pédagogues citoyens (Charlot, Freinet, Freire, Korczak,

¹¹Présentation du GPAS, site du GPAS <https://www.gpas.fr/> consulté le 8 mai 2021.

etc.), convaincus qu'il était impossible de séparer l'éducation, des conditions de vie. »¹² Elle ne cherche pas à se couper du monde qui l'entoure. Bien au contraire, l'association GPAS construit sa pratique sur l'environnement social, des enfants, des jeunes et de leur famille, 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 à travers des projets concrets, coopératifs »¹³. Dès sa création, comme le souligne Guillaume Sabin, les animateurs à l'initiative de ce concept, saisissant les grands principes énoncés dans l'ouvrage de Bernard Charlot, *La Mystification pédagogique*¹⁴, décidèrent de se passer de programme et également de local pour mieux interagir dans l'espace public, aller vers les autres, voir chez les autres. Cette pratique du dehors impose de « chasser la peur [...] et faire confiance *a priori* aux personnes et milieux rencontrés ».¹⁵ Nous reviendrons plus largement tout au long de ce mémoire sur ce qui permet de « construire » une pédagogie sociale et ce qu'elle permet à son tour d'initier.

En pratique, pour mieux appréhender sa mise en œuvre, après avoir fait connaissance dans le quartier et s'être croisé à de nombreuses reprises, le pédagogue se rend au domicile de l'enfant rencontré afin de présenter l'association aux parents et appréhender les premières lignes de compréhension du milieu de vie de ce dernier. Une fois l'accord de l'adulte référent recueilli (et le dossier d'inscription rempli conformément à la réglementation des ACM) le pédagogue envisage avec l'enfant et ses parents, une sortie à l'extérieur du quartier, dit de « découverte ». Ainsi, par petit groupe de 3 - 4 enfants et un pédagogue, ils partent régulièrement à la rencontre de personnes ressources dans le territoire empruntant les transports en commun, la marche ou le vélo. Chaque groupe sera fait en fonction des intérêts des enfants, de leur disponibilité, des manifestations culturelles, des invitations reçus, de la destination. Chaque enfant partant en activité sera récupéré à son domicile ou à la sortie de l'école et ramené systématiquement à domicile à son retour. Les échanges avec les parents paraissent ici primordiaux pour permettre une cohérence éducative et adapter aux mieux les propositions de sortie aux réalités de l'enfant et de sa famille (disponibilité, la possibilité, ou non, de fournir un pique-nique, tarifications pour les transports en commun en fonction des quotients familiaux, etc.). Ces rencontres fréquentes avec les adultes entourant l'enfant peuvent parfois laisser place à des échanges plus personnels sur des difficultés rencontrées, donnant

¹² *Ibid*

¹³ *Ibid*

¹⁴ Charlot Bernard, *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, 1976

¹⁵ Sabin, Guillaume, *La joie du dehors*, Paris, collection N'autre École, 288 p 21 -22

lieu à des temps de médiations mis en place par les pédagogues entre ces derniers et les institutions ou les associations du territoire. Des projets de plus ou moins longue durée, engageant les habitants des quartiers, peuvent également voir le jour au sein des associations de terrain.

Ma mission de stage au GPAS Bretagne

M'appuyant sur mes connaissances du réseau et de la pédagogie mise en œuvre, l'objet de mon stage consistait à fournir au conseil d'administration de l'association GPAS Bretagne, les éléments d'aide à la décision pour une nouvelle expérimentation. Il s'agissait plus exactement de fournir un diagnostic quant à la pertinence d'envisager une implantation d'un dispositif de pédagogie sociale dans un ou des quartiers prioritaires de la ville de Saint-Brieuc en Côtes-d'Armor, nouveau territoire envisagé (caractéristiques du territoire, des publics, des dispositifs déjà existants, etc.).

Des temps d'expérimentations de pratiques de pédagogie sociale auprès du public ciblé étaient également envisagés, et ce afin de formuler des préconisations dans une mise en place possible d'un dispositif « hors les murs ». Les confinements successifs de novembre 2020 et avril 2021 ont nécessité certains ajustements quant au calendrier initialement prévu. Cependant, j'ai pu mettre en œuvre des temps d'animation de rue, dites « activités de proximités » durant une semaine au mois de mai, me permettant de recueillir la parole des enfants, jeunes et parents rencontrés.

Déroulement du stage : l'équipe du GPAS Bretagne et son fonctionnement m'étant déjà familiers, étant moi-même impliqué dès sa conception dans le projet de stage, tous les ingrédients étaient réunis pour un bon déroulement de celui-ci. La crise sanitaire et la succession de périodes de confinement ont cependant impacté la durée de mon stage et celles des différentes étapes envisagées. Sur le terrain briochin dès le début de mon stage le 6 octobre, j'ai été freinée dans l'exploration des quartiers et la rencontre des habitants par un confinement rendant la fréquentation de l'espace public quasi nulle. Malgré ce premier contretemps, des rencontres avec les habitants ont pu avoir lieu, et des rendez-vous pour des entretiens plus formels ont pu être fixés pour le début d'année. De janvier à mars, j'ai ainsi effectué de nombreux aller-retour entre rencontres dans les quartiers, dans l'espace public, entretiens semi-directifs avec des salariés des secteurs publics et associatifs briochines de l'enfance et de la jeunesse, et la récolte et l'analyse de données statistiques. Des temps de travail en présentiel ou en visioconférence avec l'ensemble des salariés du réseau m'ont permis de mettre en perspective mon travail et de partager mes questionnements, réussites et analyses. Étant seule sur le terrain, j'ai régulièrement fait part de mes rencontres à ma tutrice en lui

transmettant des extraits de mon carnet de bord illustrés de prises de vue du terrain complétant les comptes rendus des entretiens réalisés.

Hypothèses, construction de l'objet, méthodologie

Dès le début de ce stage, j'ai pu me rendre compte que j'adoptais, dans ma démarche de diagnostic, des pratiques propres à celles de la pédagogie sociale : marcher, explorer, faire de la présence sociale, aller vers les habitants pour provoquer la rencontre, recueillir leur parole, des informations statistiques et historiques des quartiers. Pratiquant la pédagogie sociale depuis plus de sept ans, celle-ci a influencé mes pratiques professionnelles de manière évidente. Mais quelles sont-elles finalement ? Qu'est-ce qui, dans mes manières d'aborder un territoire et sa population, relève de la pédagogie sociale ? Et que permettent-elles ? Il est complexe d'analyser ce qui a été mes pratiques au quotidien, de prendre du recul pour en distinguer les spécificités et tenter d'en expliciter les intentions. Tout au long de cette année d'étude, par les différents apports théoriques proposés, j'ai remis en question, tenté d'objectiver ma réflexion quant à la pédagogie sociale mise en œuvre par le GPAS, ses spécificités et ses effets auprès des enfants et des familles des quartiers populaires. Pour ce faire, je ne pouvais ignorer mes années passées sur le terrain brestois qui m'ont formées à ce concept et qui constituent le socle de compétences sur lequel repose mon stage en Côtes-d'Armor. C'est pourquoi, pour ce mémoire, je me baserai sur mon expérience professionnelle de pédagogue de rue à Brest et fortiori à Saint-Brieuc. Je m'appuierai, pour illustrer ce processus, sur mon carnet de bord que j'ai rédigé tout au long de cette année. J'analyserai les 7 entretiens semi-directifs que j'ai pu mener auprès de familles membres du GPAS de Brest et de Rennes, d'un pédagogue du réseau et du président du GPAS Bretagne. Cette analyse sera réalisée au regard d'un certain nombre de ressources bibliographiques, en lien avec les domaines de la pédagogie sociale, de la sociologie des enfants, des politiques publiques. Pour assurer l'anonymat des familles participantes aux entretiens, des pseudos ont remplacé leurs prénoms. De plus, il est à noter que je connais la majorité des familles rencontrées, depuis de nombreuses années pour certaines, seuls les deux entretiens rennais m'étaient inconnus avant l'échange (mais s'appuyait sur le lien de confiance établi avec l'association locale). Pour autant, n'étant plus sur le terrain depuis plus d'une année, je ne savais pas quelle était la qualité du lien de confiance qui demeure entre nous à la prise de rendez-vous.

De cette démarche réflexive, un certain nombre d'hypothèses en résulte : les pratiques de la pédagogie sociale joueraient un rôle dans la reconnaissance de l'enfant et de sa famille dans leurs compétences et connaissances et pourraient en favoriser l'augmentation. La pédagogie sociale

permettrait une émancipation des enfants et des familles des quartiers populaires. La pédagogie sociale exercerait une influence sur l'élargissement des expériences vécues par les enfants, jeunes et leur famille. La diversité culturelle des familles serait mise en lumière en pédagogie sociale. Cette valorisation pourrait permettre une meilleure intégration de ces dernières dans le territoire d'accueil.

Problématique

Finally, I will apply to study the following question: **Comment, face aux constats d'assignations, de relégations, d'espoirs restreints ; la pédagogie sociale mobilise-t-elle la diversité culturelle en vue de l'élargissement des expériences vécues des enfants, des jeunes et de leur famille des quartiers populaires ?** For this, we will address in a first part the choices that are made in social pedagogy regarding the approach of children and families in popular districts. We will question the quality of the link that is created between families and pedagogues, the consequences of a regular presence in public space and the place of cultural diversity in this context. Then, taking as a basis this first chapter, we will complete this study by questioning what these singular practices allow. I will study what are the specificities of social pedagogy put into practice by GPAS. How could they influence the experiences of children and families? But also those of pedagogues and people encountered. Finally, we will find, in a last part, a focus on the apprehension of a new territory. How has the practice of social pedagogy weighed in this experience? I will show how I mobilized the particularities of this pedagogy and the 40 years of reflection within the network to explore this new territory and how the activities of proximity participate strongly in its implementation.

I. Quels sont les choix de la pédagogie sociale dans son approche des enfants et des familles des quartiers populaires? *D'où part-on?*

Cette première partie établira ce que l'on pourrait considérer comme le socle, le prépondérant à la pédagogie sociale. Comme énoncé précédemment, cette pédagogie demande un ancrage dans le quotidien des enfants et des familles auxquelles elle s'adresse considérant l'enfant comme un être social à part entière, il est utile, en pédagogie sociale, de percevoir ses conditions de vie et celle qui l'entoure. Dans *L'enfant dans la rue*, Daniel Cueff s'appuie sur le constat de pédagogues reconnaissant que « les connaissances de l'enfant sont largement conditionnées par la vie qui l'entoure. L'enfant est formé par un entourage social et la position de sa famille au sein de la société est déterminante ».¹⁶ Bernard Lahire, dans son dernier ouvrage *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*¹⁷, établit également un lien à ne pas minimiser entre compétences scolaires et conditions de vie, les enfants de familles de classes populaires rencontrant dès leur début en institution scolaire de fortes inégalités liées en grande majorité aux conditions dans lesquelles ils évoluent (place sociale dans la société, logement, emploi des parents, accès aux loisirs, à la culture, etc.). C'est ce à quoi tend la pédagogie sociale mise en œuvre par le GPAS, ne pas nier les multiples déterminismes qui pèsent sur chacun et plus particulièrement sur les classes populaires, bien au contraire partir de ces réalités pour en faire une force pour agir. Pour se faire, Guillaume Sabin et Hélène Le Breton, pour illustrer cette mise en tension nécessaire en pédagogie sociale, s'appuient sur la « logique du pédagogue brésilien, considéré comme l'une des sources de la pédagogie sociale, et de ce mouvement de balancier entre la proximité et l'inédit »¹⁸. Dans cette première partie, nous nous attacherons à décrypter ce « partir de », cette proximité, ce proche dont il est question ainsi que la manière dont les pédagogues s'en emparent pour mieux comprendre la vie quotidienne des enfants et les singularités des familles qu'ils rencontrent.

¹⁶Cueff Daniel et le GPAS, *L'enfant dans la rue*, Daphné – GPAS, 2006 p 15

¹⁷Lahire Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p

¹⁸Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49.

A. Quelle est la qualité des liens qui se créent entre une pédagogue, les enfants, jeunes, et leurs familles ?

Avoir une structure associative dans un quartier populaire n'a rien d'innovant, les centres sociaux ou maisons de quartier y sont fortement représentés proposant diverses activités et service à la population. Être dans la rue, les équipes des services d'éducation spécialisés le sont également, mais ponctuellement. Tous ont en commun des bureaux, des salles, des locaux qui accueillent des publics, qui les hébergent pour leurs animations. A contrario, en pédagogie sociale, le « hors les murs », est une condition *sine qua non*. Ne pas avoir de local accueillant du public rend la fréquentation de l'extérieur obligatoire. Certes, il existe bien pour chaque structure un bureau où les équipes stockent leur matériel et les registres administratifs obligatoires, mais ce dernier ne correspond en rien à une salle d'animation. Pourquoi se dispenser de local en pédagogie sociale ? Où et comment se créer alors la rencontre avec les enfants et leur famille ? Pourquoi parle-t-on de faire famille en pédagogie sociale ? C'est à ces trois questions que nous allons tenter d'apporter des réponses dans les pages qui suivent.

1. Être dans la rue, qu'est-ce que cela induit ? Quels freins ? Quel levier ?

Lors de mon entretien avec Nouria¹⁹, une jeune rennaise habitant le quartier de Maurepas et fréquentant le GRPAS, Groupe Rennais d'Animation Sociale, elle me décrit ses premières rencontres avec l'un des professionnels de l'association.

« Paul est venu plusieurs fois discuter avec moi et mes copines [dans la rue]. On sortait dans le quartier, et il est venu nous proposer de faire des activités au lieu de [ne] rien faire dans le quartier (...) au départ moi ça ne me disait pas, parce que je me disais, ils vont prendre l'argent et moi ben tu vois ma mère elle n'est pas trop, on va dire elle n'a pas trop d'argent. Après quand il est venu chez moi, il m'a bien expliqué ...je me suis dit pourquoi pas ? j'avais des heures libres et je [ne] faisais rien du tout. »

¹⁹ Entretien que j'ai mené par téléphone, le 24/02/2021 dans le cadre de l'UE 05 Sociologie et droit de l'enfance et de la jeunesse, concernant le rapport des jeunes aux institutions.

Les autres entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire confirmeront les premières rencontres pour les enfants et jeunes, avec les pédagogues, dans leurs espaces de vie et une pratique du dehors fortement ancrée dans le quotidien des équipes. Fréquenter l'espace public tous les jours, toute l'année, sous tous les temps exige cependant une certaine dose de persévérance. Dans l'article « Assumer la vie ! » du dossier « agir dans l'espace public »²⁰, Guillaume Sabin revient sur cette exigence d'une fréquentation régulière du dehors, source de rencontres, de diversité sociale et proposant un maximum de sociabilité avec les habitants du quartier. Il souligne que cette évidence théorique n'est pas si simple à mettre à l'œuvre. Il est souvent nécessaire au pédagogue, aux vues du peu d'interaction sociale observée en extérieur, de provoquer cette rencontre, de fournir l'effort. À la sortie de l'école, dans les aires de jeux, les halls d'immeubles, le pédagogue est souvent à l'initiative de l'échange avec pour principal objectif de découvrir l'autre, d'être connu et reconnu pour faciliter les futures conversations.

Agir dans le territoire de vie des enfants, permet d'avoir accès à différentes facettes des enfants. Percevoir les enfants dans la rue avec ses pairs, dans leur famille (une fois que l'on se présente aux parents à leur domicile) et en classe (surtout à Rennes où les pédagogues ont accès aux classes le mardi pour présenter les possibles rencontres de la semaine), permet de mieux appréhender leur environnement. Comme le souligne Daniel Cueff dans l'ouvrage *L'enfant dans la rue*. « *Le pédagogue dans la rue, s'il veut comprendre le mode de vie des enfants dans la rue, doit pouvoir, à la manière d'un ethnographe, entrer sur le terrain qui est le leur, connaître les réseaux de relations entre pairs et avec les adultes* »²¹. Un autre avantage à ne pas avoir la gestion d'un local, d'usagers à accueillir, est une plus grande disponibilité. « *Lorsqu'on s'ouvre à l'extérieur, mécaniquement l'extérieur s'ouvre à vous : « Plus on passe de temps dans la rue, les ascenseurs, etc., et plus on est disponible...et plus on parle d'autre chose que dans un local* »²². Il s'agit de se rendre disponible pour la rencontre, l'imprévu. Cette connaissance du quartier permet aussi aux pédagogues de recenser les ressources du territoire (place ombragée, hall d'immeuble assez grand pour y faire un atelier) et surtout celles des adultes et enfants qui y vivent (connaissance en mécanique, en couture, appétences pour les rencontres).

²⁰ Le Breton, H, Michel, J-M, Sabin, G, « Dossier Agir dans l'espace public » dans *Revue N'autre Ecole, La revue de Question de Classe(s)*, hiver 2019, N°11, p 20- 86.

²¹ Cueff Daniel et le GPAS, *L'enfant dans la rue*, Daphné – GPAS, 2006, 174 p, p 69

²² Sabin, G, « Assumer la vie ! », dossier « Agir dans l'espace public », dans *Revue N'autre Ecole, La revue de Question de Classe(s)*, hiver 2019, N°11, p26 27.

Mais cette présence sociale, si elle permet de partager en partie le quotidien des habitants des quartiers populaires, donne aussi à voir ses fragilités. Le pédagogue de rue fait face à des réalités que la pratique derrière des murs ne peut voir : la vulnérabilité, la solitude, le repli sur soi, la pauvreté, la violence, la mort. Ces confrontations, que suppose le fait d'assumer la vie en quartiers populaires, peuvent être difficiles à vivre pour chacun. Après six années de terrain, j'ai souhaité mettre fin à cette expérience n'arrivant plus à prendre assez de recul quant aux fragilités rencontrées pour accompagner correctement les demandes formulées par les enfants, familles et partenaires. Cependant, j'ai pu affronter ces réalités parfois très dures (décès au sein des familles, violences urbaines, violences familiales, dépression et isolement...), tout au long de ces années, grâce à l'appui du réseau, les collègues, sur les temps réguliers, voir quotidien d'échanges et de partages d'expériences. L'une des forces du réseau réside en la pratique du collectif comme le souligne Guillaume Sabin dans ce même article. Peut-être pourrait-il être encore plus soutenu par la mise en place d'un appui psychologique lors de temps d'analyse de pratique pour permettre une meilleure prise de recul.

Une autre réalité du « hors les murs » : sans local pour s'abriter, en cas d'intempéries, le pédagogue se voit obligé de se trouver un autre refuge ! Laurent Ott évoque les stratégies que lui et ses compagnons de l'association Intermède Robinson mettent en place pour « faire avec » comme on le dit souvent. *« Nous sommes toujours prêts pour elle. Nous ne renonçons jamais à cause d'elle. Mieux : nous avons appris à jouer avec elle – sortir entre deux averses, se protéger un court moment au plus fort d'une mauvaise douche. Nous avons appris à jouer avec l'espace – nous protéger du vent, nous mettre dans des abris naturels. Nous avons développé nos stratégies : nous avons des tentes miracles qui hébergent un groupe en moins de deux, n'importe où. »*²³. Au GPAS, j'ai appris à faire avec cette invitée « surprise » et heureusement, car à Brest la pluie fait partie du décor ! Nous avions une petite tente trois secondes à l'association, un après-midi de février, nous avons décidé avec un petit groupe d'enfants de nous y abriter avec quelques livres, des couvertures, des coussins et un bon chocolat chaud préparé par une des mamans. Pris dans nos lectures et petits jeux bien au chaud, nous avons finalement pointé le bout du nez à l'extérieur, curieux de ne plus entendre de bruit dans ce quartier souvent animé...la neige avait tout recouvert rendant notre entourage comme feutré. « C'est magique », chuchota l'un des enfants qui voyait la neige pour la première fois. Et après une belle bataille de boule de neige, bien glacée, c'est dans un appartement d'une des familles du

²³Ott, Laurent. « Compagnons de la pluie. Pédagogie de la pluie », dans Ott, L (dir.) *Travail social, les raisons d'agir*. Érès, 2013, pp. 17-18.

quartier que nous avons pu nous échauffer et rire de cette aventure. Sortir même sous la pluie, dans la neige, faire l'effort, faire de cet environnement, de ces conditions une force car comme le souligne l'auteur :

« 1- Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements. 2 - Entre les pluies, il fait beau plusieurs fois par jour...Le fait de travailler dehors par tous les temps et toute l'année nous apprend précisément cette vérité, valable également en pédagogie : ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous ne les faisons pas, mais c'est parce que nous ne les faisons pas qu'elles nous paraissent difficiles. ».

Sortir, même quand des coups de feu ont eu lieu la veille dans le quartier, sortir même quand tout le quartier est encerclé par les forces de l'ordre venues de Marseille pour faire revenir le « calme » après des incidents à répétitions (Brest, août et septembre 2019).*« Assumer la vie c'est aussi en assumer les contingences, ne pas ignorer qu'elle n'est pas seulement jolie ou agréable, qu'elle recèle des difficultés, des solitudes, de la grande pauvreté (...) »²⁴**« L'enfant, l'adulte, et tous ceux qui sont sortis savent que la peur de sortir est comme toutes les peurs. Elle s'évanouit face à l'expérience ; la réalité est toujours plus passionnante que sa peur. Le poète nous dit qu'il y a les compagnons des jours ensoleillés et ceux des jours de pluie. Les compagnons de la pluie sont ceux qui comptent, qui savent être là quand ce n'est ni aisé, ni facile, ni glorieux. Ils savent être là pour demain, pour toi, pour nous. »²⁵.*

Nous comprenons ici la nécessité de partager et d'assumer l'espace commun avec les habitants des quartiers populaires pour mieux en appréhender les réalités telles qu'elles sont et non pas telle que nous les avons imaginées ou interprétées. Base incontournable de la pédagogie sociale, certains pédagogues, comme Célestin Freinet, Janusz Korczak, sont allés jusqu'à vivre dans le village où il faisait classe ou à l'orphelinat qu'il dirigeait pour s'impliquer au mieux dans cette démarche. Il reste à comprendre comment et surtout pourquoi la pratique de la pédagogie sociale recherche une telle proximité avec les enfants et les familles des quartiers d'intervention.

²⁴ Sabin, Guillaume, *La joie du dehors*, Paris, collection N'autre École, 288pages - p30

²⁵ Ott, Laurent. *art. cit.*

2. Construire une relation de proximité, pourquoi est-ce nécessaire en pédagogie sociale ?

« Comment as-tu connu le GPAS ?

J'ai juste vu Aliza qui avait ses enfants qui allaient au GP, et je me suis dit « pourquoi ne pas y aller aussi au GP » et ensuite je suis venu avec maman et mon frère pour une « proxi » [activité de proximité] et après s'était partie !²⁶.

Ne pas avoir de local, on l'aura compris, pousse le pédagogue à se faire violence parfois, à chercher, voire provoquer la rencontre, à être disponible pour l'imprévu comme une invitation à entrer dans un appartement par exemple. Il se saisit alors de l'instant, agit au présent, le futur étant parfois bien incertain pour bon nombre de ces familles.

« La première fois que je t'ai rencontré, au GP, c'était dans la rue, tu cherchais quelqu'un qui avait un peu de matériel de bricolage pour faire des barrières en bois pour le jardin partagé, je crois, moi j'étais à réparer les vélos de mes enfants en bas de l'immeuble, du coup tu m'as demandé si je pouvais te filer un coup de main... »²⁷

La première rencontre, à Brest, s'effectue le plus souvent dans les espaces identifiés comme régulièrement fréquentés par les enfants et les jeunes, mais aussi lors de temps d'animations de rue organisés dans ces mêmes lieux, gratuits et ouverts à tous. Ces temps sont appelés « activités de proximité », d'autres usant le terme d'action éducative en « milieu ouvert ». En pédagogie sociale, « milieu ouvert » signifie hors du cadre institutionnel et familial. Action éducative qui se déroule à la vue de tous (parents et voisinage) dans le milieu de vie des enfants, à ne pas confondre donc avec les pratiques d'accompagnement en éducation spécialisée (AEMO par exemple). Ainsi, menées par deux

²⁶ Entretien que j'ai réalisé avec Yvan et sa maman Nora, dans leur appartement dans l'un des quartiers d'intervention du GPAS de Brest le samedi 3 avril 2021.

²⁷ Collin, C, extrait de carnet de bord : échange avec un des voisins du GPAS de Brest, lors de mon passage dans le quartier le mercredi 31 mars 2021, se remémorant la première fois où nous nous sommes rencontrés. Ses enfants sont inscrits au GPAS.

pédagogues, ils prennent place dans l'espace public et proposent à tous, de tous âges, enfants comme adultes, de manière gratuite de s'investir dans la création d'un atelier collectif au service des habitants (peintures de jeux en bois pour les enfants du quartier, jeux coopératifs, bricolage, cuisine de rue). Chaque pédagogue à sa mission, et finalement chaque participant aussi, pour l'un il s'agira d'amorcer la mise en vie de l'atelier, avec l'aide de quelques enfants, pour l'autre il sera question "d'aller vers" les nouveaux arrivants ou à la rencontre de parents présents afin de faire plus ample connaissance et d'inviter à participer. Ces ateliers sont répétés de manière continue dans le temps permettant aux enfants et habitants des lieux de se familiariser à sa temporalité et à son procédé, et d'y prendre part s'il le souhaite. Lorsqu'un enfant participe régulièrement à ces animations, il lui est proposé de se rendre à son domicile pour échanger avec ses parents sur une possible inscription à l'association. Cette démarche est envisagée dans l'optique du déploiement de la pédagogie sociale par le GPAS qui propose dans un second temps des temps de rencontres, sorties hors du quartier sur les temps périphériques à l'école. Nous y reviendrons dans une seconde partie.

« C'est quoi pour toi le petit plus du GPAS ? La spécificité ?

Une fois que l'on se connaît, ils viennent te faire des propositions à la maison, chez toi, et ça c'est cool. C'est cool de leur part, et comme ça ils peuvent expliquer en détail, y a quoi comme activité, qu'est-ce que ça va être »²⁸.

Ainsi, à la suite de ces premiers temps de jeux, de bricolage, dans la rue avec les enfants, les rencontres aux domiciles de ces derniers se font plus aisément. Les pédagogues se trouvent ainsi fréquemment invités à se rendre dans les immeubles pour présenter l'association, remplir un document ou échanger sur une prochaine rencontre qui pourrait intéresser l'enfant.

Ces rencontres régulières accumulées à la volonté des pédagogues de ne pas se couper des réalités de vie des habitants, renforcées par une écoute et une disponibilité réelle, favorisent l'interconnaissance et la sympathie. De cette proximité, le pédagogue en fait une force et non un handicap, remettant alors les principes de « bonne distance » en intervention sociale en question. « Cette proximité peut paraître surprenante dans le champ du travail social et plus largement de l'intervention sociale (Aballéa, 2000), y compris éducative, mais elle fait pourtant partie du quotidien

²⁸ Entretien que j'ai mené auprès de Noé et de sa maman Mireille, habitant le quartier d'intervention de Brest, réalisé à leur domicile le samedi 3 avril 2021.

de la pédagogie sociale ». ²⁹Ce nouveau lien facilite la rencontre, et autorise des pratiques surprenantes, voire insolites. Par exemple, lors des passages dans les immeubles il n'est pas rare que la seule phrase « c'est le GP » (diminutif de GPAS) glissée à l'interphone permette l'accès aux appartements venant a contrario de l'image du repli sur soi et de méfiance de l'autre que peuvent renvoyer les quartiers populaires. Ou encore, lorsqu'un pédagogue demande à l'un des parents de lui ouvrir les portes de son intérieur pour héberger un atelier jeux ou un temps de cuisine un après-midi pour un petit groupe de 2-3 enfants qu'il accompagnera. Il me semble que ce genre de propositions, si elles émanaient d'un travailleur social, pourraient paraître plus que "loufoques" aux yeux des familles. Il n'en est rien en pédagogie sociale, la proximité avec les membres de l'association renforçant la confiance en l'autre.

Bien sûr tout n'est pas si simple, il ne suffit pas de sonner à une porte pour qu'elle s'ouvre. La confiance se gagne, cela prend du temps et de l'énergie. Les pédagogues parlent souvent de petite victoire lorsqu'un parent accepte d'ouvrir sa porte après de nombreux refus. J'ai moi-même été confrontée à ces petits pas, il m'aura fallu 2 ans pour que le père d'un jeune garçon d'un quartier brestois accepte de me rencontrer et finalement de me confier son fils le temps de sorties à l'extérieur du quartier. Ce papa, je l'ai croisé, très régulièrement, durant tout ce temps d'attente, son logement étant situé dans le même immeuble que nos bureaux de Brest (nos bureaux administratifs sont situés dans un immeuble d'habitation, il s'agissait d'un appartement auparavant). « Cette fréquentation quotidienne crée une familiarité territoriale, mais également, et surtout, sociale (...). Le fait que les familles soient habituées à voir les pédagogues accompagnés de quelques enfants dans l'espace public facilite et accélère ces relations de familiarité. ». ³⁰Ces relations de familiarité permettront dans un deuxième temps une approche plus intime de certaines conversations « permettant de mieux saisir ce qui se joue dans telle ou telle situation, de comprendre le comportement changeant d'un enfant, pourquoi il assiste moins souvent aux visites et rencontres proposées, par exemple. » ³¹.

Ce lien de confiance qui se construit petit à petit entre les membres de l'association, les enfants, jeunes et leur famille serait-il la clé pour ouvrir de nouvelles portes, vers de nouvelles expériences communes ? Cette proximité revendiquée comme base d'une entrée en pédagogie sociale semble

²⁹ Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 85, no. 2, 2020, pp. 23-38.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

permettre aux pédagogues d'accéder de manière plus approfondie aux réelles conditions de vie des enfants et des familles. Mais y accéder est-il le seul gage d'une mise en vie de la pédagogie sociale ? Comment la posture du pédagogue en est-elle affectée ?

3. « Faire famille », une spécificité des pratiques de la pédagogie sociale ?

« ...Tu sais, pour moi, tu fais partie de la famille, pourquoi tu crois que je t'ai invité au mariage de ma sœur ? Tu n'as pas besoin d'invitation pour venir me voir à la maison, tu es là tu sonnes, tu viens ! » Samedi 3 avril 2021 -Rencontre avec une femme du quartier, son fils vient au GP depuis 5 ans, à qui je demande quand je peux passer chez elle pour un entretien. Nous nous connaissons depuis son arrivée dans le quartier il y a 6 ans. ³²

Contrairement à d'autres secteurs de l'intervention sociale, en pédagogie sociale il n'est pas question de public ou d'utilisateur lorsque les professionnels évoquent les habitants du territoire d'intervention, mais de la famille untel ou untel, nommant les prénoms de ses membres. Les prénoms des pédagogues sont aussi connus des familles, et si un oubli survient le terme « GP » le remplacera pour l'interpeler dans la rue. Le tutoiement, autre signe d'une certaine familiarité est aussi souvent de mise. Lorsque je reviens dans le quartier brestois où j'ai travaillé pendant six ans pour réaliser mes entretiens, les personnes que j'ai reconnues et saluées n'ont pas hésité à m'interpeler par mon prénom, en me demandant ce que le GP faisait en ce moment et si mes enfants allaient bien. Lien de familiarité, « lien de réciprocité recherchée et tissée »³³ qui perdure malgré le temps qui passe. Cette familiarité, Laurent Ott, cofondateur de l'association Intermèdes Robinson, la connaît pour la pratiquer quotidiennement et l'évoque dans *Le mythe du « travail avec les familles »* : "Faire famille en pédagogie sociale, consiste à entreprendre de développer la « familiarité » en lieu et place d'une « parentalité » problématique ou introuvable. Être familier, c'est être proche, c'est être engagé, impliqué, sensible. Être familier c'est avoir ses habitudes ensemble,

³²Collin, Cécile, extrait de mon carnet de bord tenu pendant mon stage au GPAS Bretagne, avril 2021.

³³Sabin, Guillaume, La joie du dehors, Paris, collection N'autre École, 288 pages - p130

*banaliser et trouver normale la présence des autres, son immersion dans un groupe complexe dont on n'a pas toutes les clés. ».*³⁴

Résidant depuis plus de dix ans dans le quartier, Mireille, maman de Noé, âgé de 13 ans, qui fréquente le GPAS depuis ses 6 ans, vit actuellement avec 2 de ses 4 enfants. Elle nous exprime son regard sur cette notion de « faire famille ». Lors de notre entrevue réalisée à leur domicile³⁵, elle revient sur ce qui pour elle rend sa relation avec les équipes de l'association singulière.

« Vous êtes venu parfois me voir pour des activités [pour Noé] et de vous dire « ben non, il est puni » et que tout le monde va dans le même sens et ça... Il n'y a pas de « oh, ben pour une fois... » je sentais que ma décision était respectée, qu'on faisait équipe ! »

J'ai souvent répondu à la question de mon emploi, comme de nombreux professionnels intervenant auprès de famille, que je « travaillais avec des familles des quartiers ». Pour autant, à la décrire lors de réunions de partenaires, ou en privé, je me suis vite rendu compte que cette intervention était singulière. Ce lien construit avec celles que je côtoie tous les jours dans la durée et la proximité m'a amené à changer mon angle d'approche de professionnelle. Auparavant dans une posture plus distancée, j'ai découvert et développé une relation avec moins de retenue et plus de réciprocité. « *En pédagogie sociale, on ne travaille pas avec les familles ni avec la précarité, la misère, la violence ou la délinquance. On travaille « tout court » et ce travail est déjà le début d'une transformation. En pédagogie sociale, celui qui "travaille" avec des parents, avec des familles, nettoie, répare, jardine, cuisine ou crée. Il ne travaille pas "sur l'autre", ni même "avec lui" (Ott, 2010). Il ne l'accompagne pas, il n'est pas seulement "avec". On travaille "ensemble", c'est-à-dire à un ensemble.*³⁶

De même, lorsque je suis avec un groupe d'enfants dans le quartier ou à l'extérieur, nous jouons ensemble à la teck, peu importe de gagner ou de perdre, l'essentiel est ailleurs, dans le partage d'un bon moment. Tutrice d'étudiants en formation des métiers de l'intervention sociale, cette place du pédagogue dans le groupe est souvent mise en question par ces derniers. Comment être garant du cadre ? Quel cadre ? Lorsque les parents sont présents comment se positionner, par rapport aux

³⁴Ott, Laurent. « Le mythe du « travail avec les familles » », *Le Sociographe*, vol. 65, no. 1, 2019, pp. 35-43.

³⁵ Entretien réalisé par moi avec Noé 13 ans et Mireille sa maman à leur domicile, Brest, le samedi 3 avril 2021

³⁶*Ibid.*

enfants, par rapport aux adultes ? J'ai réalisé que je ne pouvais pas divulguer de réponse systématique parce que faire équipe nécessite de se connaître, parce que des règles communes sont établies au fur et à mesure de la pratique de l'extérieur (dire bonjour, respecter la parole de l'autre, écouter chacun). Les règles communes sont le fruit de l'expérience, pour le reste, attention de ne pas se perdre, à vouloir tout cadrer, tout maîtriser. *“La pédagogie sociale propose un mode d'intervention, où l'acteur social et éducatif ne dépense pas son temps et toute son énergie à « rappeler le cadre » ; à dire des choses telles que : “Ici on ne fait pas ceci” ; ou “ici, ça ne se passe pas comme cela”. Il n'attend pas du cadre sa propre autorité, de même qu'il ne perd pas tous ses efforts à lui conférer de la sienne. Pour le pédagogue social, le cadre n'importe pas, car toute son énergie, toute son activité pointent vers une autre direction, une autre intention : faire et construire un milieu. »*³⁷. Faire équipe en partageant ses compétences et connaissances de manière équilibrées, en se laissant toucher par ce qui se vit dans le quartier, recette subtile qui ne s'apprend pas dans les livres, mais par l'expérience et un travail réflexif sur sa pratique.

Certes, par ma formation et mon expérience de terrain auprès d'enfants de tous âges, j'ai acquis une connaissance des besoins fondamentaux universels de l'enfant³⁸, du rôle de chacun, qui pouvoir à l'acquisition d'une crédibilité en tant que professionnel de l'enfance auprès des autres adultes entourant les enfants du quartier. Mais le rôle du pédagogue n'est pas basé sur le rappel de tel ou telle norme éducative comme le soulignent bon nombre de pédagogues rencontrés. Le pédagogue, terme usé par ces praticiens en pédagogie sociale, ne choisit pas cette dénomination de manière anodine, il le fait comme pour spécifier à l'autre qu'il se place hors du champ des institutions telles que l'Éducation Nationale, l'éducation spécialisée ou l'animation socioculturelle. Mais cette revendication positionne le professionnel à la périphérie des pratiques du travail social, position pas toujours aisée à assumer. Arrivée à Brest après un long parcours professionnel en tant qu'animatrice socioculturelle, il m'aura fallu du temps, du terrain et un travail réflexif et collectif (séminaires, journées de réflexions sur la pédagogie sociale) pour prendre conscience et assumer les particularités d'une pratique « hors les murs » en pédagogie sociale que sont cette proximité et c'est familiarité ici démontrée. Ce n'est qu'une fois ce travail avancé que j'ai alors pu m'approprier cette dénomination : je suis pédagogue de rue, je suis dans la rue, dans la vie et j'en assume pleinement la place. Cette

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Dc. Martin-Blachais, Marie-Paule, pour le Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance » Rapport Public, remis le 27 février 2017.

année d'étude et de temps réflexif sur mes pratiques professionnelles, m'a permis de pousser ma réflexion au-delà de la seule notion de pédagogie sociale mise en place au GPAS et de me rendre compte que cette place acquise auprès des enfants et de leurs familles reste un atout pour aller vers une émancipation possible, pour étendre le champ des possibles. Toutefois, être à la marge peut user, expliquer toujours pourquoi et comment, en prenant soin d'éviter l'opposition avec des pratiques plus courantes n'est pas chose aisée. Lors de mes entretiens à Brest, je me suis rendu compte que le terme d'animateur était plus souvent mobilisé par les collègues et les familles que celui de pédagogue. Cela s'explique en partie par 40 ans de pratiques pour l'association ou ce terme était préféré à celui de pédagogue, et ce quasiment jusqu'à la démarche amorcée en 2015 de recherche-action réinterrogeant nos pratiques. Une autre explication se trouve également dans l'arrivée d'une toute nouvelle équipe à qui il faudra également du temps pour se défaire de l'influence des particules fines dont il est question dans l'ouvrage *La joie du dehors* (Sabin, G, 2019).

B. Découvrir les familles, leur singularité et leur point commun.

Précédemment, nous avons pu démontrer la qualité des liens recherchés entre les pédagogues et les enfants, jeunes et adultes qu'ils côtoient quotidiennement. Mais cette posture plus proche de celle du voisin, de la sympathie, de la réciprocité, peut faire l'objet d'interrogation de travailleurs sociaux prônant la « juste » distance, l'empathie enseignée dans les manuels du travail social. *« Mettre en œuvre cette familiarité n'a rien d'évident, l'assumer théoriquement ne l'est pas moins : les formes canonisées d'intervention sociale prônent la « juste » distance, et le sésame du travailleur social semble être l'empathie, sorte de position raisonnable sans froideur excessive qui consiste à se mettre à la place de l'autre, à essayer de comprendre ce qu'il ressent sans pour autant partager ses émotions et les situations qui les font naître. »*³⁹. Pourtant, cette proximité permet une relation plus équilibrée entre pédagogues de rue et familles évitant une relation où *« l'usager est très souvent placé dans l'impossibilité de rendre (l'invitation, le service), d'échanger. »*⁴⁰.

Pour autant, cela n'empêche pas le questionnement et les difficultés à trouver une juste place et éviter les confusions *« entre professionnels et non-professionnels, entre intervenants et public »*. Questionnements nécessaires que les pédagogues s'efforcent de partager lors de réunions d'équipe ou d'analyse de pratiques et pour tenter de trouver des réponses collectives comme lors d'une

³⁹Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 85, no. 2, 2020, pp. 23-38.

⁴⁰ *Ibid.*

réunion de permanents (elle regroupe l'ensemble des salariés du réseau sur une à deux journées, deux fois par an), où l'une de mes collègues avoue ne plus trop savoir comment se positionner par rapport à une jeune qu'elle connaît bien. Cette dernière lui fait lors d'un échange dans le quartier de certaines choses très intime, trop intime à ses yeux. Comment dire à l'autre que l'on est gêné par la confiance, vers qui l'orienter pour l'aider, comment s'éloigner un peu sans perdre tout le lien construit depuis des années ?

S'interroger, exprimer ses craintes, ses points de vue, permet d'éviter autant que faire se peut le jugement, sans nier qu'il est compliqué de tendre vers une neutralité de jugement comme l'explique Daniel Cueff dans son ouvrage, « *en bref la neutralité du jugement est loin d'être un acquis de base et ça d'autant plus que de nombreuses études ont montré que l'erreur fondamentale, l'utilisation des traits et des stéréotypes, se faisait spontanément échappant ainsi à notre contrôle. Est-ce dire que rien ne peut être fait et que le pédagogue est condamné à porter un regard biaisé sur l'enfant ? La réponse est non* »⁴¹. Prendre conscience des facteurs qui biaisent le regard comme ses propres préjugés, ou idées préconçues, permettent, selon l'auteur, de prendre du recul et porter un regard critique sur sa propre pratique.

Pour éviter un maximum la mobilisation de stéréotype, il est nécessaire aux pédagogues d'aborder dans un premier temps les données statistiques globales du territoire d'intervention.

1. Quelles sont les réalités de vie en quartier populaire? Ce que l'on sait.

« *Montrer les écarts entre les conditions de vie des enfants d'une classe sociale à l'autre, donner très concrètement le sens des distances abyssales entre les extrémités hautes et basses de l'espace social, comme celui des différences, moins impressionnantes, mais tout aussi saisissantes entre les orientations de vie et les conditions de socialisation des enfants, d'une fraction de classe à l'autre : voilà ce que nous avons cherché à faire.* »⁴² Pari réussi qui conforte l'approche de Martine Court dans son introduction à la sociologie de l'enfant qui « *fait apparaître le caractère pluriel de l'enfance. « Être enfant » ne constitue pas, en effet, une expérience homogène, commune à tous les membres d'une même classe d'âge.* »⁴³ Prendre en compte les réalités de vie des enfants et de leurs familles c'est comprendre ce que sont leurs conditions d'existence en quartiers prioritaires, non sans

⁴¹Cueff Daniel et le GPAS, *L'enfant dans la rue*, Daphné – GPAS, 2006 p 65

⁴²Lahire Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p, p11.

⁴³Court, Martine. « Introduction », Martine Court éd., *Sociologie des enfants*. La Découverte, 2017, pp. 3-6.

être vigilant à ne pas en faire des généralités comme le souligne Cyprien Avenel, sociologue. « *La société française a ainsi fabriqué une catégorie générique de problèmes sociaux, qui s'impose à tous les « quartiers ». Parler des « quartiers » dans la société française, c'est finalement mobiliser un mythe, au sens d'une représentation collective, structurante, de la société. Cela renvoie tout à la fois à une situation objective et à une construction mentale, sociale, politique. Les « quartiers » sont objets de discours moraux et de débats politiques, mais ils désignent aussi une réalité bien concrète.* »⁴⁴

La pédagogie sociale s'adresse particulièrement aux enfants, jeunes et familles les plus éloignés du tissu social, pouvant rencontrer des difficultés d'ordre économique, liées à une grande pauvreté et/ou un non-recours aux droits communs, d'ordre de santé physique et mentale, d'isolement social et/ou culturel et parfois tout à la fois. L'INSEE produit de manière régulière des données statistiques que le pédagogue eut mobilisées pour sa compréhension du contexte. De même, les quartiers populaires étant des quartiers définis comme prioritaires par les politiques publiques, de nombreuses données sont ainsi accessibles à qui souhaite se renseigner.

*En France métropolitaine, 4,8 millions de personnes vivent dans les 1 300 quartiers de la politique de la ville [QPV]. La population de ces quartiers de par leur définition même [population avec peu de revenu] est fréquemment touchée par la pauvreté. Les habitants sont plus jeunes qu'en moyenne dans la population urbaine. Il s'agit également plus souvent de familles nombreuses ou monoparentales ou d'étrangers. Au-delà de la pauvreté monétaire, la population des quartiers de la politique de la ville présente des fragilités dans plusieurs domaines. Notamment, elle s'insère difficilement sur le marché du travail et manque de formation et de qualification. Dans les quartiers de la politique de la ville, le logement social est très présent : 8 logements sociaux pour 10 ménages, soit trois fois plus que dans l'urbain englobant ces quartiers.*⁴⁵

De plus, vient se cumuler à un « cadre de vie en QPV jugé dégradé, malgré la présence d'équipements de la vie quotidienne à proximité de ces quartiers »⁴⁶ ce que Serge Paugam appelle *La*

⁴⁴ Avenel, Cyprien. « Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers » », *Enfances & Psy*, vol. n° 33, no. 4, 2006, pp. 124-139. P 124.

⁴⁵ Auriane Renaud, François Sémécurbe, division Études territoriales, Psar Analyse urbaine, « *Les habitants des quartiers de la politique de la ville - La pauvreté côtoie d'autres fragilités* ». Insee première N°1593 paru le 03/05/2016 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2121538>, le 09/06/2021 p 1.

⁴⁶ Agence Nationale de la Cohésion des Territoires, « Synthèse du rapport ONPE 2019 », par Observatoire National de la Politique de la Ville, www.onpv.fr consulté le 3 juin 2021, p20.

disqualification sociale. « Les populations en situation de précarité économique et sociale, connues des travailleurs sociaux, font l'expérience de la disqualification sociale en ce sens qu'elles ont conscience de l'infériorité de leur statut et qu'elles se savent désignées comme des "pauvres", des "cas sociaux" ou des "inadaptés de la civilisation. La disqualification sociale est donc avant tout une épreuve, non pas seulement en raison de la faiblesse des revenus ou l'absence de certains biens matériels, mais surtout en raison de la dégradation morale que représente dans l'existence humaine l'obligation de recourir à l'appui de ses semblables et des services d'action sociale pour obtenir de quoi vivre dans des conditions décentes »⁴⁷

Comment ne pas, dans ces conditions de vie dégradées, ne pas courber sous le poids des déterminants sociaux, historiques ? Jacques Rancière, philosophe, refuse cette hypothèse, refuse que « l'on réduise les modes de vie et de pensée des individus à leurs déterminations sociales, culturelles ou historiques ». ⁴⁸Revenant dans ce même entretien, sur « l'émancipation ouvrière », il note « Je dis simplement qu'il n'y a pas de forme de subversion sociale qui ne soit une lutte contre ce destin. On le voit tous les jours dans la transformation des modes de pensée de gens qui étaient supposés être enfermé dans un mode d'existence. Beaucoup sont surpris de voir des paysans se servir d'un ordinateur alors qu'ils pensaient que ce serait trop compliqué pour eux. » Concluant que selon lui, ce qui entretient la soumission ; « n'est pas tant l'ignorance que le doute sur sa capacité de faire changer les choses ».

Ce manque de confiance en soi j'ai pu l'observer chez de nombreux adultes des quartiers d'intervention de Brest, de rennes et de Saint-Brieuc. Manque de confiance en soi, manque de confiance dans l'autre, l'étranger, celui que l'on ne connaît pas, les conditions de logements jouent un rôle non négligeable dans la fragilité des liens sociaux.

À la reconstruction d'après-guerre, entre 1945 et 1954, alors qu'une forte crise du logement touche toute la France, Eugène Claudius-Petit, Ministre de la Reconstruction de 1948 à 1953, promulgue plusieurs lois accélérant, entre autres, la construction de logements collectifs et par la même remplace les HBM (Habitation à bon marché) par les Habitations à loyer modéré (HLM). Puis « Les ZUP (les Zones à urbaniser en priorité, créées par décret du 31 décembre 1958) sortent de terre. ». Enfin les années de 1965 à 1975, nommées « Les 10 Glorieuses de la production de masse » voient

⁴⁷Paugam Serge. *La disqualification sociale : Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF, 2011. (Coll. Quadrige) (n°318) 256p, introduction au livre, www.serge-paugam.fr, consulté le 21 mai 2021.

⁴⁸« L'émancipation est l'affaire de tous », Véronique Bedin éd., *Philosophies et pensées de notre temps*. Éditions Sciences Humaines, 2011, pp. 117-122.

une production en masse de logements modernes ». ⁴⁹ Les nouveaux logements alors disponibles sont composés de tout le confort de l'époque, loin des conditions parfois insalubres dans lesquelles certains habitants vivent. À Brest, par exemple, la ville ayant été en grande partie rasée, la population a dû être relogée à la hâte dans des baraquements en bois, « chauffé » au charbon, les commodités situées à l'extérieur, ces logements d'urgences, les « baraques » proposaient alors le strict minimum. L'arrivée de nouveaux quartiers comme celui de Kerourien en 1968, sur la rive droite de Brest, proposant toute la modernité du moment : un chauffage collectif, une salle de bain et plusieurs pièces, était vécu par les habitants y accédant comme une promotion sociale, d'autres s'y refusaient voyant dans ces grands ensembles des « cages à lapin » réticent à quitter « la vie des baraques ». Comme ailleurs, il faut loger vite et en nombre. Cinquante ans plus tard, la réalité est toute différente, fini la modernité (par rapport aux nouveaux logements), finit le tout confort, avant que le chauffage collectif ne soit déclenché, les pignons nord (surtout) auront bien refroidi et humidifié les murs de l'appartement. Les voisins seront parfois perçus comme une « nuisance » possible du fait de la faible épaisseur des cloisons et du manque d'isolation phonique. ⁵⁰

La convivialité de la vie en "baraque " a laissé place à l'isolement, le renfermement sur soi, comme le décrit des Brestois dans le documentaire *Baraques blues* ⁵¹. Tous ces éléments participent également à une perte de confiance en soi, d'estime de soi, souvent déjà fragile.

« Quand tu vois que tes grands-parents habitaient dans ce quartier-là, que tes parents habitent dans ce quartier-là, que toi t'habites dans ce quartier-là, ça a de bons côtés aussi parce que c'est familial, c'est tout ce que tu veux, tu vois, mais tu vois aussi qu'il n'y a pas d'autre perspective en fait. Tu sais que, voilà tu vas peut être, toi aussi, prendre un appart dans ce quartier [...] [Les habitants] ils ont le droit de s'exprimer d'une manière ou d'une autre, parce qu'on ne les écoute pas

⁴⁹ L'union sociale pour l'habitat, « L'histoire du logement social », <https://www.union-habitat.org/> consulté le 3 juin 2021.

⁵⁰ Pendant 6 ans j'ai eu mon bureau dans l'un de ces appartements, au premier étage d'une des barres de Kerourien, à Brest. J'ai pu vivre cette problématique de chauffage et de « mitoyenneté sonore ».

⁵¹ Chevet Brigitte, *Baraques Blues*, thème Ethnologie, Mémoire du peuple bretons, INA, 2003, site : <http://bed.bzh/>.

*forcément non plus, donc ils ont le droit de se révolter, de dire "arrêtez de nous prendre pour des "cons" (...) »*⁵²

Parfois les parents, les grands-parents ont connu ou connaissent des situations difficiles, au chômage, peu qualifié ayant quitté très tôt les bancs de l'école, peu reconnue ou stigmatisée : « tu es de Kerourien, tu es bon à rien » slogan entendu lors de rencontre entre jeunes de différents quartiers. « *En pédagogie sociale, la place de l'adulte dans l'environnement de l'enfant est valorisée, l'adhésion des familles au projet est systématiquement recherchée et une prise en compte de leurs compétences et connaissances acquises par l'expérience le plus souvent (et non un diplôme)* ». ⁵³ Cette absence de confiance en soi, Laurent Ott la également observée chez certains parents se sentant « coupés du monde ». « *Les problèmes d'accessibilité matérielle n'expliquent pas tous les écarts ni l'isolement sidérant de certains parents qui ne quittent parfois pas leur quartier ou leur ville de toute une année. Il faut donc faire appel à d'autres facteurs d'explication, et notamment au manque de confiance en eux-mêmes que ressentent de nombreux parents en difficulté. Ce manque de confiance vient souvent de la situation vécue de relégation, du fait de se sentir dévalorisé et inutile. Un tel sentiment suffit à décourager à l'avance toute envie de pratiquer à l'âge adulte une activité « pour soi » et aussi pour « les autres », alors qu'on ne se sent pas même capable de trouver une solution aux problèmes courants. On mesure combien, a fortiori, il est difficile, pour certains parents, de croire que leur participation puisse être utile à un collectif, quel qu'il soit.* »⁵⁴

La place des parents en pédagogie sociale, reconnue comme adultes référent et détenteurs de savoirs, de compétences et connaissances, est ainsi envisagée comme levier dans une reprise de confiance en soi, prémices d'une amplification du pouvoir d'agir.

Parfois on se rend compte que les gens ont peur, de l'autre, du voisin, mais aussi du regard que l'on pourrait poser sur leurs conditions de vie. Mireille⁵⁵ m'explique, lors de notre discussion, qu'elle comprend la réticence de certains parents qu'elle connaît à ouvrir leurs portes.

⁵² Pondaven, Véronique, *Les graines sur le béton*, Genre film documentaire, Couleur/Sonore/Format d'origine mini DV, Brest, 2006.

⁵³ Rapport d'activité 2020 du GPAS Bretagne, p 5

⁵⁴ Ott, Laurent. « Nul ne naît parent », , *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2010, pp. 79-101, p81

⁵⁵ Mireille, maman de Noé 11 ans, habite le quartier de Kerourien depuis plus de 10 ans, son fils et elle sont adhérents au GPAS.

« Ce n'est pas évident de s'ouvrir à l'autre quand on est sans cesse critiqué par la société, nous, les gens des quartiers. Soit on n'est pas assez investi dans le quartier, soit trop, on n'est pas assez discret, ou pas assez courageux pour trouver du boulot diront encore certains (...) et en tant que parents de jeunes, c'est parfois encore plus compliqué. Tous les jeunes des quartiers, tu sais, ils sont mis tous dans le même sac, même si en fait, ce sont souvent des jeunes d'ailleurs qui squattent les halls d'immeubles et crament les voitures. (Silence) Heureusement qu'il y a de bons moments quand même, sinon on pourrait avoir envie de partir, mais moi non, j'aime mon quartier, j'y ai mes amis, je ne partirais pas, et puis il y a le GP. (Rires) »

2. L'intimité des intérieurs : un aperçu des diversités culturelles ?

Ne pas avoir de local amène les pédagogues à s'appuyer sur les ressources du quartier, les appartements deviennent alors des espaces de partages possibles. Partage de toit, d'abri, mais aussi d'expériences de vies, de connaissances. Les pique-niques partagés, ont été initiés en 2016, par le GPAS de Brest pour palier à des freins liés à l'impossibilité pour certaines familles de fournir un pique-nique nécessaire à une sortie plus longue. En effet, une fois les premières rencontres passées, le pédagogue ayant commencé à tisser un lien avec un enfant lui propose alors, se basant sur cette confiance et interconnaissance naissante, de partir à la journée à l'extérieur du quartier. Cette décision de sortir du quartier s'appuie sur la liberté de choix de l'enfant comme celle de son parent d'accepter ou non la proposition. Mais les conditions de grandes précarités de certaines familles, empêche les familles de fournir un pique-nique, sésame pour une échappée à la journée.

En 2016, connaissant les difficultés rencontrées, nous nous sommes efforcés de proposer des sorties, des activités de découvertes de la ville après la date du 7 du mois (jour calendaire), conscients qu'avant cette date de versement des allocations familiales la moindre dépense était mal venue. Mais rien n'y faisait, les enfants les plus en difficultés, se retrouvaient alors dans l'impossibilité de partir sur une durée un peu plus longue qu'une simple après-midi.

Pour pallier ce manque de denrées alimentaires nécessaire à la réalisation d'un pique-nique, nous avons imaginé, en équipe d'abord puis avec les premières familles concernées la création d'un pique-nique que l'on pourrait nommer de coopératif, chacun (y compris le pédagogue) étant sollicité pour partager une denrée de ses placards avec le groupe. L'innovation de ce projet réside surtout en ce

que, n'ayant pas de local pour cuisiner ces aliments, c'est dans les cuisines des familles que nous envisageons sa réalisation.

Ainsi les familles ne pouvant pas forcément partager de denrées se trouvent sollicitées (et ravies de l'être) afin d'héberger le petit groupe pour un temps de cuisine, dons contre dons, l'équilibre est respecté. Parfois, une certaine appréhension quant au regard de l'autre sur son propre intérieur est palpable, mais vite effacée par l'engouement des enfants à partager ce moment. Ouvrir les appartements, les salons, car les cuisines sont souvent trop petites pour contenir tout ce joli monde, est alors propice au partage de moments conviviaux où récits de vie se contentent en saupoudrant des épices et autres condiments, faisant voyager le petit groupe d'un continent à un autre, de culture en culture. Par tous ces temps d'échanges et d'ouverture sur son histoire et ses identités culturelles multiples, le pédagogue peut entrevoir la diversité culturelle des habitants des quartiers où il agit.

À noter, par identités culturelles, que je propose ici au pluriel, toutes les influences culturelles qui façonnent les individus par leurs origines, pays ou région de naissance, leur lieu de vie actuel, les métissages nombreux, leur âge, leur sexe, leur religion, sans y imposer forcément de hiérarchie, si ce n'est celle du récit de vie.

Mais accéder aux appartements n'est pas toujours si simple. Certaines portes mettent longtemps à s'ouvrir ou ne s'ouvrent pas, illustration d'une méfiance des autres, du repli sur soi, d'une fragilité ou d'un besoin de garder son intérieur intime, parfois dernier refuge pour ses occupants face aux injonctions incessantes de la société environnante.

Les univers domestiques en HLM,⁵⁶ Denis La Mache, ethnologue, les a étudiés et nous partage ses observations. « À partir d'une observation des aménagements intérieurs dans un grand ensemble HLM nous montrons que, dans ce quartier d'habitat social construit dès la fin des années soixante, des logements fabriqués en série se distinguent en réalité les uns des autres par la manière dont ils sont investis par leurs occupants. À la similitude des formes bâties, répond une diversité des manières d'habiter. Les univers domestiques révèlent autant de mises en scène d'existences personnelles et familiales. Dans le décor de ces « petits théâtres de soi », s'expriment des biographies singulières ; des trajectoires sociales se donnent à voir et se justifient. » De la même manière qu'un ethnologue qui observe la manière dont les lieux sont agencés et décorés, les pédagogues prêtent attention aux confidences de mode de vie ainsi dévoilées. « *Prêtons attention à*

⁵⁶La Mache, Denis. « Homes sweet homes... Univers domestiques en HLM », *Ethnologie française*, vol. 33, no. 3, 2003, pp. 473-482.

*cette partie confidentielle des modes de vie. Attardons-nous sur ce jeu qui, dans l'espace privé du « chez-soi », permet aux individus de résister, de compenser le poids de leur subordination, d'esquiver, au moins partiellement, les déterminismes et les mécaniques de l'appartenance. »*⁵⁷.

3. Comment la pédagogie sociale tente-t-elle d'éviter les violences symboliques ?

La pédagogie sociale a de cela de commun avec celle de Paolo Freire de partager le quotidien des familles, d'apprendre à comprendre leurs réalités, tout en s'autorisant à partager ses propres réflexions et représentations, cette force permet de produire du changement sans user de la violence symbolique, c'est-à-dire sans remettre en cause le bienfondé de l'habitus des personnes. Entendons par violence symbolique, « une violence non physique des classes dominantes sur les classes dominées à travers l'imposition des normes du « goût » et de la culture (alimentation, manières de parler, de se vêtir, etc.). C'est une forme insidieuse de disqualification qui entraîne une forme d'autodénigrement des styles de vie et des cultures populaires »⁵⁸.

L'habitus, concept développé notamment par Pierre Bourdieu, sociologue, a une place importante en pédagogie sociale, tant la volonté de la pédagogie sociale est de la prendre en compte comme base de départ pour construire cette notion de balancier dont il est question en début de chapitre. « Partir de », partir de l'habitus d'un individu, c'est partir de « l'ensemble des dispositions socialement construites et transmises [de l'individu] qui marquent durablement de leur empreinte l'ensemble des comportements culturels, alimentaires, politiques, moraux, etc. »⁵⁹ L'auteur de *L'enfant dans la rue*, il fait également référence comme « conditions d'existence [des enfants] qui fondent durablement leurs pratiques sociales et leurs représentations sociales.(...)ainsi l'ensemble des normes et des valeurs construit en fonction des conditions de vie et intériorisé par l'individu est désigné par le terme d' « habitus ». »⁶⁰

Travailler sur ses propres représentations, son habitus et ses préjugés, en prendre conscience participe à ne pas heurter les familles dans ce qui les constitue. Passant par le prisme de l'humour et n'hésitant pas à me décentrer, à questionner sur les habitudes de la famille, en partageant mes pratiques personnelles, mon habitus, ce qui participe à ma construction, j'ai pu éviter autant que

⁵⁷ *Ibid.* p474.

⁵⁸ Sabin, Guillaume, définition de terme, journée de réflexion GPAS « La pédagogie sociale- Points de repères/ fondements théoriques » Mur de Bretagne 28 novembre 2015.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Cueff Daniel et le GPAS, « *L'enfant dans la rue* », Daphné – GPAS, 2006 p 55

faire se peut ces violences symboliques. L'approche sans rappel d'un cadre normatif joue également dans cette construction de relation.

Pourtant, si l'on revient un instant sur le projet des pique-niques partagés mis en place depuis 2016 dans les quartiers populaires de Brest, j'ai rencontré certaines difficultés dans l'implication de certaines familles. Alors que le projet était très apprécié par bon nombre de familles, j'ai constaté que certaines étaient plus réticentes, voir négative à son égard, ne souhaitant finalement pas participer au projet.

L'équipe partageant alors la même analyse, je suis retournée sur le terrain à la rencontre d'une de ces familles refusant sans autre explication que son fils participe au prochain pique-nique partagé. Après avoir fait part de mon étonnement et de mon souhait de comprendre ce refus, tout en réitérant mon respect de leur décision, la mère de famille m'expliqua que ma demande de noter sur un papier ce qu'elle avait dans ses placards l'embarrassait, surtout après le 15 du mois ou les stocks s'amenuisaient.

De plus, elle me confia qu'elle n'était pas forcément très à l'aise avec l'écriture de tous les ingrédients qu'elle aurait pu partager. « La bonne volonté pédagogique » à l'initiative de ce projet ne peut se suffire si l'on ne prend garde à sa formulation. Il a été décidé, en lien avec cette famille et tester ensuite auprès d'autres familles réticentes, d'une nouvelle formulation :

« *Dis-moi ce que tu as dans tes placards que tu pourrais partager avec 3-4 enfants et un adulte ?* » remplaçant ainsi l'écrit par la parole et laissant libre arbitre aux parents de choisir l'ingrédient à partager en fonction des réalités des placards.

Parfois le pédagogue peut aussi être le médiateur entre les familles et les institutions tentant d'éviter par ce biais le rappel à une norme dominante qui pourrait fragiliser une relation parfois déjà tendue.

Concrètement, qu'est-ce que les médiations au GPAS : le travail de médiation a pour but d'améliorer les relations avec les institutions et de permettre aux jeunes et à leur famille d'accéder à leurs droits. Les médiations consistent pour le pédagogue à acquérir un rôle de relais et de modérateur entre les différentes instances éducatives, dont la famille.

Comme le souligne Laurent Ott⁶¹, cette proximité se décline de plusieurs manières, elle est multiple. **Géographique**, car il s'agit pour le pédagogue d'aller là où sont les enfants, les jeunes. **Temporelle**,

⁶¹Ott, Laurent. « Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale », *Enfances & Psy*, vol. 52, no. 3, 2011, pp. 132-141, p139

les pédagogues étant présents à différentes temporalités repérées comme charnière dans la journée des familles, en soirée et le week-end, par exemple. **Culturelle**, car il s'agit de construire une base commune sur un langage et des habitudes partagées et reconnues. Et bien sûr **relationnelle** car fondée sur un lien fort qui se travaille sur la durée. Et finalement **politique** car on ne peut travailler si près des gens sans faire notre une partie au moins de leurs combats quotidiens (papiers, logement, droit à l'éducation, survie, etc.) ».

C. Pourquoi et comment la pédagogie sociale souhaite-t-elle valoriser la diversité?

Valoriser, donner de la valeur, considérer l'individu comme un sujet à part entière, le reconnaître dans sa singularité, voilà ici l'une des intentions éducatives en pédagogie sociale. La diversité culturelle des quartiers populaires, Yvon Le Men, poète et écrivain français, la met en vers, après avoir vécu 3 mois dans le quartier de Maurepas, dans son poème reportage *Les rumeurs de Babel*.⁶² Le poète est parti à la rencontre des habitants, sans dévoiler son métier d'écrivain pour ne pas influencer la rencontre. Les gens qu'il a croisés lui ont rapidement ouvert leurs portes, leurs intimités, leurs histoires de vie, « peut-être parce que je leur parle de face-à-face, de cœur à cœur »⁶³. C'est le monde entier qui vit ici »⁶⁴, 54 nationalités différentes, une énumération de pays des quatre coins du monde dans son long poème reflète cette diversité présente à Maurepas. Il aurait pu être pédagogue au GPAS m'a-t-il confié lors de notre rencontre au Festival Carnet de voyage à Brest en 2019⁶⁵, tant il se retrouvait dans la pédagogie sociale que je lui décrivais. Être le voisin, lui aussi l'a été pendant 3 mois. Dans ce poème il fait lire et entendre la parole de ceux que l'on n'entend pas. Il met en vers les couleurs et la chaleur humaine qu'il y a découvert. Peut-être est-ce le point commun entre sa démarche et celle de la pédagogie sociale. Valoriser la diversité, mettre en lumière ce que l'on n'entend pas, ceux pour qui l'on parle souvent à la place.

Ce tissu qui m'est cher, projet auquel j'ai pu prendre part avec le GPAS, nous ramène dans le quartier de Kerourien et la partie haute de la rue Jean Jaurès à Brest en 2019. Pendant un an, Benjamin

⁶²Le Men, Yvon, *Les Rumeurs de Babel* (illustrations d'Emmanuel Lepage), Dialogues, 2016. 192 p.

⁶³ Rencontre avec Yvon Le Men, éditions Dialogues, le 3 mai 2016. <https://www.youtube.com/> consulté le 27 février 2021.

⁶⁴Gacon, Julie, *Sur la route...d'une cité en prose*, à Rennes, rencontre avec Yvon Le Men, émission de France culture, Le 05/03/2016.

⁶⁵ Rencontre lors de la table ronde « À la découverte de territoires ordinaires : expériences artistiques collectives écrites et illustrées », Brest, le dimanche 19 mai 2019.

Vanderlick, photographe ethnologue est aller à la rencontre de ceux qui font vivre les nouveaux commerces cosmopolites qui apportent un nouveau souffle au cœur de la ville, et ainsi valorisé la diversité culturelle présente dans les quartiers de la ville. Reconnue pour sa forte implication dans la vie du quartier et sa proximité avec les habitants, l'équipe du GPAS a été sollicitée pour faire le lien entre l'ethnologue et des habitants souhaitant participer au projet. Après une première rencontre de présentation (entre un habitant, un pédagogue et l'ethnologue), « Il a demandé à celles et ceux qui souhaitaient participer au projet de venir à deux : l'un présentant un vêtement auquel il est attaché, l'autre réalisant la photo et l'interview de ce témoignage. »⁶⁶. Par la suite, des expositions mettant en valeur ces portraits ont vu le jour dans toute la ville, « Ces témoignages exposés sont une invitation à la curiosité, à la découverte d'histoires et de parcours de nos voisins venus d'ici et d'ailleurs. »

Moi-même sollicitée par une des femmes du quartier pour la prendre en photo lors d'un de ces ateliers photographiques itinérant et participatif, et une seconde fois invitée à prendre part à la séance dans un autre appartement avec deux autres femmes du quartier, j'ai pu écouter et entendre leurs histoires de vie, partager de jolies parenthèses de voyages et de partages.

Parce que la diversité culturelle est un droit, parce que la diversité culturelle permet le multiple, l'hétérogénéité des rencontres, elle devient ressource en pédagogie sociale. Mais qu'on ne s'y trompe pas, cette diversité culturelle n'est pas toujours vécue comme exclusivement positive, elle peut engendrer des problèmes de cohabitation, des tensions.

1. La diversité culturelle au prisme de l'UNESCO

Le 2 novembre 2001, la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle était adoptée à l'unanimité par la 31e session de la Conférence Générale de l'UNESCO à Paris. Par cette adoption au lendemain des événements du 11 septembre 2001, les États souhaitent « réaffirmer leur conviction que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix, et de rejeter catégoriquement la thèse de conflits inéluctables de cultures et de civilisations (...)La Déclaration universelle insiste sur le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein de sociétés elles-mêmes plurielles. C'est ainsi seulement que peut être préservée la diversité culturelle comme processus évolutif et capacité d'expression, de création

⁶⁶ Vanderlick Benjamin, *Ce tissu qui m'est cher*, site <https://vanderlick.wordpress.com/>, consulté le 29/05/2021.

et d'innovation »⁶⁷. La diversité, l'altérité, les différences sont alors présentées comme une chance pour les civilisations. Claude Lévi Strauss va encore plus loin dans *Mythe et signification* en y voyant une vertu créatrice « Les différences sont extrêmement fécondes. C'est seulement à travers la différence que le progrès s'est accompli » (1978 : 16) »⁶⁸ Pour lui, ce qui en fait un point commun avec la perception de la diversité culturelle en pédagogie sociale, le multiple, l'altérité, la diversité des cultures, des rencontres sont une richesse, une possibilité d'ouverture d'esprit, de champs des possibles. « Dans un autre ouvrage, *Race et Histoire*, l'auteur de conclure « *L'exclusive fatalité, l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul* » (1973 : 415). »⁶⁹. Pour la pédagogie sociale, l'autre est une nécessité, une porte vers la découverte. Seul le pédagogue n'est pas. Il est nécessaire de faire équipe, à 3 au minimum (un adulte et deux enfants ou jeunes) pour que l'altérité soit féconde, pour que la multitude de regards interroge. Le goût des autres, c'est leur reconnaître un intérêt. C'est aussi comprendre que l'autre n'est pas soi et qu'il agit, réfléchi, sent les choses différemment. À force d'éprouver ces différences, les enfants, les jeunes et les adultes les entourant s'autorisent également à questionner.

De la même manière, lors du web séminaire *Les effets de la culture et la société sur l'enfance, l'adolescence et la parentalité*⁷⁰ Marie Rose Moro, pédopsychiatre, directrice d'une équipe de recherches transculturelles à la Maison de Cochin, revient sur la richesse du multiculturalisme des enfants.

« Tout le monde pourrait savoir qu'apprendre, connaître plusieurs langues c'est une richesse absolue, connaître plusieurs histoires c'est une chance. Il y a un texte de la Commission européenne qui s'impose aux états sur la réussite des enfants de migrants en Europe ; sur la prise en compte du plurilinguisme à l'école, de la biographie de l'enfant dans son parcours scolaire. Les préjugés sont tellement forts, la prise de conscience de la richesse de cette diversité est une chance pour ces enfants et pour les autres aussi (...) Cette notion de diversité et de

⁶⁷ Matsuura Koïchiro, Directeur général, discours d'introduction à la Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, Paris, le 2 novembre 2001.

⁶⁸ Emmanuel Terray, « La vision du monde de Claude Lévi-Strauss », *L'Homme*, 193 | 2010, 23-44.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Moro, Marie Rose, Les séminaires du mardi, EHESP, échanges animés par Emmanuelle Godeau, enseignante - chercheuse à l'EHESP, le 8 juin 2021.

discrimination qui va avec est un facteur de réussite, de liberté, d'opportunité pour les enfants. Tout cela a été démontré et cela doit être investi. Une langue maternelle est une chance pour l'apprentissage du français. »

Si la diversité culturelle est une richesse pour le pédagogue, elle peut être source de tension et de méfiance pour certains. Comment faire pour communiquer avec son voisin si celui-ci ne parle pas la même langue, n'a pas la même culture et que ses pratiques diffèrent des miennes ? Ce qui est étrange peut faire peur. Comment faire pour rester amicale avec son voisin, quand les conditions de logement, notamment d'ordre sonore ne permettent pas à chacun de vivre à son rythme sans déranger l'autre ?

Comment comprendre que ce voisin qui vient d'arriver n'a certainement pas fait le choix de venir ici, mais n'a pas les moyens d'aller ailleurs ⁷¹?

2. Quelle place la pédagogie sociale donne-t-elle à la diversité culturelle ?

« L'un de mes meilleurs souvenirs ? Le projet avec Benjamin, tu sais, celui sur le tissu. [Ce tissu qui m'est cher, de Benjamin Vanderlick] Avec Haina, on s'est prises toutes les deux en photos, avec un vieil appareil, on ne savait pas trop comment faire, Benjamin nous a montrés et ensuite on l'a fait chacune notre tour. On avait mis nos plus belles robes du pays. Moi je suis d'Algérie, de Kabylie, et elle, elle est de Tunisie. En se prenant en photo, on s'est aussi raconté nos histoires, nos mariages. J'ai appris beaucoup de choses sur mon amie ce jour-là. Et après on a vu les photos, en noir et blanc, je me suis trouvée jolie, et j'étais fière d'être dans l'expo. »⁷²

Se sentir valorisée, se trouver jolie, la pédagogie sociale permettrait-elle, en valorisant la diversité culturelle des quartiers, de travailler sur l'estime de soi ? Apprendre de l'histoire de la personne que

⁷¹ À Kerourien à Brest comme à Maurepas à Rennes, les loyers en HLM sont très bas, Maurepas est le quartier avec la réputation d'avoir les loyers les plus bas de Bretagne.

⁷² Entretien que j'ai réalisé avec Yvan et sa maman Nora, dans leur appartement dans l'un des quartiers d'intervention du GPAS de Brest le samedi 3 avril 2021.

l'on rencontre, et s'ouvrir en retour, c'est l'un des *challenges* que les pédagogues souhaitent relever en multipliant les rencontres. La pédagogie sociale fait le pari du multiple : plus les enfants et les jeunes vont découvrir de cultures, d'habitus, d'habitudes culturelles différents de la leur ou de celle de leur famille, plus il leur sera permis de développer un regard critique sur ce qui les entoure.

Invitée à entrer dans les appartements, à discuter, à cuisiner avec de nombreuses familles, j'ai eu l'occasion de pouvoir me rendre compte de cette diversité culturelle dans les quartiers (de Brest surtout). Ces temps dans l'intimité des appartements favorisent les confidences et les questions que l'on n'oserait pas forcément poser à l'extérieur. Ces questions, les enfants se les posent entre eux, souvent sans filtre : pourquoi tu ne manges pas de jambon ? Pourquoi tu dis « quche » pour une queue de cheval (terme employé à Brest, issu du breton) ? Pourquoi tu n'es pas noir comme moi ? Pourquoi tu ne sais pas faire de vélo alors que tu es plus grande que moi ?

Oser poser des questions est déjà le signe d'une certaine proximité et d'une habitude à le faire. Le pédagogue est alors passeur de parole, accompagne les enfants à formuler une question ou sa réponse pour ne pas heurter l'autre. Il a pour rôle de permettre la question et de faire respecter sa réponse. Lui-même s'autorisant à en poser et à accepter de répondre à celles qui lui sont adressées le cas échéant.

Si chez les enfants cette curiosité de l'autre, inhérente à leur âge, s'accroît naturellement une fois les conditions de l'échange établies, respect de la parole de l'autre, pas de moquerie, avec les adultes, le lien de confiance construit en amont permettra la confiance, le récit. Encore faut-il prendre conscience que tous ne maîtrisent pas la langue française de la même manière.

« Tu ne vas pas en remettre une couche » voilà une expression qui, si on ne maîtrise pas la langue complètement peut porter à confusion. « Mais Cécile, je ne porte pas de couche », me répondit cet enfant à qui je faisais remarquer mon agacement quant à la répétition de propos qu'il tenait. Et que dire de l'expression « aller au mail » ? Purement brestoise, l'expression signifie aller au travail, pas évident à comprendre quand on n'est pas originaire de Brest ! Toutes ces explications d'expressions culturelles fournies lors de ces temps de rencontres entre familles ou avec des personnes à l'extérieur du quartier vont alors participer à renforcer la connaissance de son environnement.

De même que se rendre compte, lors d'une discussion « au café des parents ⁷³», que finalement je m'interroge de la même manière que ma voisine de discussion sur ma place de parents, sur les conditions d'un bon apprentissage à l'école pour mon enfant, que dans ma famille on rit des mêmes choses que la famille d'à côté. Ou alors, à l'inverse se rendre compte que l'autre n'agit pas du tout comme soi et avoir par la discussion un début d'explication sur cette singularité. Toute cette démarche participe au décodage de la société dans laquelle on évolue. Pour les familles venant d'arriver sur le territoire, qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs, l'accès à la diversité culturelle par le biais de rencontre culinaire, de café parent ou d'atelier photographique est un moyen fort sympathique de mieux comprendre les codes empruntés par les voisins et les institutions. La valorisation, par la pédagogie sociale, de la diversité culturelle quelle qu'elle soit, est, peut-être, par ces petits pas vers l'autre, un moyen de s'intégrer dans la société française pour celles et ceux qui la pratiquent ?

Cependant, le chemin pour se sentir à sa place et vu comme tel par les autres est loin d'être un long fleuve tranquille. Il m'est arrivé de me retrouver face à des propos pouvant être à caractère raciste, suspicieux quant à tel ou tel voisin qui « serait un danger parce que pas d'ici », la diversité n'étant pas toujours envisagée comme une chance. Comment faire pour ne pas laisser dire ce genre de propos sans couper le lien, important pour lui faire voir le monde autrement, qui permet à ce parent de me confier son ressenti signe de sa confiance donnée ? Dilemme auquel je réponds le plus souvent par la dérision, moi non plus je ne suis pas d'ici, je suis des Côtes-d'Armor, de Guingamp même (une histoire lointaine de football oppose les Brestois au Guingampais). Si cela ne suffit pas à faire stopper les propos, je fais alors part de ma gêne quant aux propos tenus et mets fin à la discussion, mais reviendrais plus tard pour faire une nouvelle proposition à leur enfant, même si je ne partage pas leur opinion. Cette manière de faire qui est la mienne (loin de moi, le souhait d'en faire une manière de faire uniforme), j'ai pu la construire avec l'appui de mes collègues lors de réunions d'équipe, ou chacun détricote sa pratique pour mieux le retricoter au plus près des familles.

Lors de ma rencontre avec Madame A, après une heure, les premières confidences arrivent, signe d'un gain de proximité. Madame A. me fait part de ses appréhensions à parler français, peur des moqueries et de ne pas être bien comprise. Pourtant ayant vécu en partie à Mayotte elle aurait pu y apprendre la langue, les réalités du moment (il y a une vingtaine d'années quand même) n'étaient pas favorables à son apprentissage. Elle profite de notre rencontre et de ce temps que nous avons

⁷³ Café des parents, mis en place par plusieurs partenaires, dont le GPAS, pour permettre à ceux qui le souhaitent, en tout petit groupe, de se retrouver pour échanger sur des questions liées aux enfants. Ces cafés sont animés par une des psychologues de l'association Parentel de Brest.

pour m'expliquer ce qu'elle n'a pas toujours l'occasion de pouvoir faire avec d'autres partenaires du quartier (surtout avec l'assistante sociale d'après elle).

Madame A. : Mais à Mayotte, les maitres et les maitresses ce ne sont pas comme ici, ils te parlent en mahorais et t'insultent si tu te trompes, ils te tapent aussi. Quand j'étais plus jeune, je craignais d'aller à l'école et il fallait que je reste garder mes frères et sœurs. Et puis on allait travailler dans les champs donc pas beaucoup d'école, donc je ne parle pas bien le français, c'est dur de bien parler (silence).

Tu trouves que je parle comment, tu comprends ?

Moi : Oui oui, je te comprends très bien, moi je ne parle que français tu sais, je ne suis pas comme toi, je ne parle pas plusieurs langues ! (Elle semble surprise de ma réponse) »⁷⁴

Valoriser les compétences de l'autre une habitude en pédagogie sociale. Voir chez son interlocuteur ses ressources et ses appétences est l'une des qualités professionnelles que j'ai le plus développées depuis mon arrivée au GPAS en 2014.

« Partir de » est un choix pédagogique assumé qui part d'un contexte précis, de pratiques concrètes déjà existantes et vient signifier une confiance et un non-jugement qui permet de reconnaître les personnes pour ce qu'elles sont. C'est à partir de là, de ces pratiques et représentations des familles, que la pédagogie sociale peut proposer un cadre qui construise du commun, qui ne vienne pas nier des pratiques populaires. »⁷⁵

Évoquée lors d'un entretien avec un médecin de la PMI, Protection infantile et maternelle de Rennes⁷⁶, cette adaptation des propos du prescripteur est nécessaire aux vues des réalités de vie de certaines familles si l'on souhaite que celles-ci soient perceptibles par l'auditeur.

⁷⁴ Entretien réalisé par moi de Hafifa et sa mère Madame A. dans leur appartement à Maurepas, le 20/05/21.

⁷⁵ Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49.

⁷⁶ Entretien réalisé dans le cadre du projet tutoré- UES 1 de spécialisation- Protection des mineurs et jeunes majeurs en (risque de) danger- La santé mentale des enfants de familles exilées à Rennes »

« Comment demander à une maman vivant dans une chambre d'hôtel avec ces 4 enfants d'éviter le co-dodo avec son nourrisson, alors que dans sa culture il est pour usage de dormir avec son enfant et qui plus est lorsqu'il n'y a qu'un seul lit dans la chambre ! La seule demande recevable est de le faire dormir sur le dos en expliquant que cette position est plus sûre pour la santé de l'enfant »

Souhaitant éviter toute prescription de normes, le pédagogue se positionne alors comme co-éducateur partageant ses réussites, mais aussi ses propres questionnements, ses doutes quant à sa propre posture ou position vis-à-vis de tel ou tel enfant avec ses collègues et très spontanément avec les adultes entourant ce dernier. Cette recherche d'échange de point de vue avec les parents sans qu'ils n'y voient de volonté de poser une norme, est rendu possible par ce lien de proximité qui est construit au fur et à mesure que l'interconnaissance et la réciprocité se renforcent.

II. Que permettent les pratiques de la pédagogie sociale ?

« *Partir de* », en pédagogie sociale est un préalable indispensable pour construire la singularité du lien avec les enfants et les familles rencontrées.

Mais pour qu'elle puisse se déployer, il est nécessaire de « ne pas y rester », ne pas s'enfermer dans ce contexte, comme le suggérait Paulo Freire dans la pédagogie des opprimés. Aller voir *des* ailleurs, à l'extérieur du quartier, à l'extérieur de la ville. Mais pour y faire quoi ? Quelles en sont les intentions ? Et qu'en est-il de la réalité de sa mise en œuvre ? Quels liens la pédagogie sociale tisse-t-elle entre ici et ailleurs ?

Souhaitant sortir de cette assignation décrite auparavant, la pédagogie sociale s'appuie sur le quartier comme point d'appui, socle, pour agir et non y rester. « *Si c'est à partir d'un territoire de vie que se déploie la pédagogie sociale, les pédagogues de rues n'ont pas pour vocation de fixer à demeure les enfants et les adolescents accueillis.* »⁷⁷ « *Tout cela s'inscrit évidemment dans une*

⁷⁷ Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 85, no. 2, 2020, pp. 23-38.

*expérience vécue, dans un tissu de relations sociales, dans un territoire de vie. "Partir de" n'a rien d'un effet d'annonce, c'est le point de départ obligé de la pédagogie sociale et celui qu'on valorise ».*⁷⁸

Les activités de découverte, ainsi nommées par les pédagogues du GPAS, sont alors l'occasion de « ne pas y rester ». « Elles permettent aux enfants, en petits groupes, de sortir de leur environnement habituel pour participer à leur formation sociale. Nous partons de l'hypothèse qu'un enfant qui n'a pas l'occasion de vivre des situations autres que celles qu'il vit tous les jours ne pourra pas prendre du recul sur son propre univers. Cela pourra constituer un frein pour sa construction de futur citoyen libre de faire des choix ».⁷⁹ Vivres des expériences diversifiées, découvrir d'autres univers permet de s'ouvrir vers l'extérieur. Mais, pour que le mouvement du balancier soit continu, une fois l'ailleurs découvert, il sera nécessaire de revenir à la « base », pour partir à nouveau vers un lointain différent. Condition pour créer de nouveaux ponts qui élargissent, par ces allers-retours, le champ des possibles.

A. Qu'est-ce qu'une pratique en pédagogie sociale ?

Comme il ne suffit pas d'avoir un bureau dans un des appartements du quartier pour parler de proximité et de familiarité, il ne suffit pas de sortir du quartier avec un groupe d'enfants pour faire de la pédagogie sociale. Une fois les conditions préalables réunies d'interconnaissance, de confiance, de prise en compte de l'habitus, il est temps pour le petit groupe d'enfants constitué de partir à la rencontre du lointain. Certes, si le quartier permet un large aperçu de la diversité culturelle, les conditions de vie et les codes sociaux y sont relativement homogènes. En proposant aux enfants, aux jeunes de découvrir des lieux, des personnes extérieures, la pédagogie sociale souhaite leur permettre de fréquenter des espaces sociaux hétérogènes, contribuant, les pédagogues l'espèrent, à l'élargissement de leurs expériences vécues. Ainsi la recherche d'un maximum de rencontres est une autre des singularités de cette pratique.

1. Libre adhésion et adaptation des propositions.

Recueillir pour chaque enfant, un intérêt connu ou latent. Voilà le défi que nous nous sommes lancés avec toute l'équipe du GPAS de Brest en 2018. À la suite d'un nouveau séminaire sur la pédagogie

⁷⁸ Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale — Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49. P 42.

⁷⁹ GPAS Brest, Rapport d'activité année 2019.

sociale, nous avons longuement échangé sur nos pratiques après le visionnage de *L'École buissonnière*⁸⁰, film fiction sur la pédagogie Freinet. Ce qu'il nous a semblé intéressant de questionner, par rapport à nos pratiques de terrain, à Brest notamment, est la place de l'enfant dans le choix de la découverte, de son activité. La manière dont Célestin Freinet part des intérêts énoncés ou observés des enfants pour construire les propositions d'activités ou ici de leçons a suscité notre curiosité. « *Selon les méthodes traditionnelles, c'est toujours la pensée du maître qui oriente toute la pédagogie. C'est le maître qui, le matin arrivant, indique ce que l'enfant doit apprendre ce qu'il doit réciter, ce qu'il doit étudier. Nous, nous pratiquons d'une façon tout à fait différente le matin, à l'arrivée, les enfants nous exposent, nous disent ou nous lisent le compte rendu de ce qu'ils ont vu autour d'eux, de ce qu'ils ont entendu dans leur famille et ce qu'ils ont remarqué. Et ce sont ces textes libres qui serviront de base à toute notre pédagogie* »⁸¹

. Vaste sujet ou plutôt vaste « programme » pourrait résumer notre réflexion du moment, tant la place de l'organisation dans notre démarche nous semblait alors nous éloigner des premières intentions. Laissons de côté, pour l'instant, la question du poids de l'organisation, nous y reviendrons un peu plus tard. Soucieux de pouvoir relever ce défi, nous nous sommes interrogés sur la manière de recueillir ces intérêts, comment partager nos connaissances des enfants pour être le plus pertinent possible dans nos futures actions. Un tableau a alors été réalisé avec le souhait de regrouper l'ensemble des enfants connus dans le quartier (plus de 200 enfants quand même). Au fur et à mesure que nous inscrivions des prénoms, nous annotions à côté, ou pas, des intérêts connus ou latents. Ce travail s'est effectué au démarrage en groupe puis de manière plus individuelle. Très vite, nous nous sommes aperçus que nous avions une connaissance des enfants plus poussée qu'on ne le pensait, et le collectif aidait à se remémorer les expériences avec tel ou tel enfant et ce qu'il s'y était dit. Ce travail a été poursuivi pendant quelque temps, chaque pédagogue étant invité à son retour au local, à le compléter en fonction des discussions qu'il a eu avec les enfants, les retours des parents, leurs observations pendant les activités ou dans la rue, les confidences pendant le trajet.

Comment alors mobiliser ce matériau ? Comment, dans le quotidien, partir de ces intérêts connus pour aller vers l'extérieur ? La mise en place d'une démarche d'enquête a été l'une des

⁸⁰ Le Chanois, Jean-Paul, *L'École buissonnière*, 1948.

⁸¹ Renard, Camille, « Freinet : comment réinventer l'école », France culture, le 18/05/2020 consultée le 21/08/21

conséquences de ce défi. Proposer à des enfants ayant un intérêt commun de se regrouper pour mener l'enquête (3, 4 enfants). Réfléchir ensemble aux personnes et lieux qu'ils pourraient aller rencontrer, susceptibles de les aider dans leur recherche. Prendre rendez-vous ou aller rencontrer la personne avec ses questions et ensuite valoriser ces résultats, si, résultats il y a. Ici encore, la pédagogie Freinet, et les correspondances de ses classes avec l'extérieur, a inspiré la démarche.⁸² Mener l'enquête prend du temps, peut même lasser parfois, le groupe d'enfants comme le pédagogue les accompagnant. La place du pédagogue n'est pas toujours simple. Loin des intentions louables de ne pas vouloir intervenir en tant qu'adulte dominant, le pédagogue se retrouve parfois en quête de place et de valorisation. Lors des rencontres extérieures, il peut vite se retrouver à être le porte-parole du groupe, recentrant la discussion entre adultes, s'il ne reste pas vigilant à laisser le groupe se débrouiller. Enfin, la démarche d'enquête demande au pédagogue d'être là présent, investi dans cette mission, comme certains enfants peuvent l'être tant le sujet les intéresse. Apprendre avec les enfants à ne pas baisser les bras quand les portes ne s'ouvrent pas comme attendu, ou espéré, est parfois au-dessus de leur force. Je me souviens d'un pédagogue dont le groupe qu'il accompagnait avait pour mission de trouver une personne de nationalité chinoise (pour une enquête sur les dragons). Lassé de ne pas y parvenir, ne voyant pas vraiment ce qui pouvait être pertinent de poursuivre l'enquête, il jeta l'éponge à la grande déception des enfants. Parfois, le contraire qui pouvait se produire, les enfants qui abandonnent et l'adulte qui y croit toujours.

Il est évident qu'aux vues de toute cette énergie que la démarche d'enquête demande aux pédagogues notamment, elle ne soit pas le cœur des activités de découvertes. Pour un pédagogue, il sera parfois plus facile, moins énergivore, plus valorisant, d'aller vers une proposition de participation à une manifestation culturelle proposée par les nombreux partenaires de l'association.

Pendant les vacances scolaires, c'est une tout autre ambiance qui règne au sein du local situé au pied d'une barre d'immeuble dans l'un des quartiers d'intervention à Brest. Les salariés permanents, dont je fais alors partie, sont rejoints par un nombre relativement conséquent de jeunes pédagogues en vacances ou en formation (ou encore en service civique). L'équipe peut doubler, voire tripler en une semaine ! Alors les murs du local où le tableau des intérêts des enfants est scotché au fond de la pièce laissent place à de grandes affiches présentant des colonnes qui attendent d'être remplies. Le tableau blanc, au fond de la salle, se retrouve à son tour organisé par jour de présence et période de

⁸² GIVAJA, Antonin, « La pratique d'enquête au GPAS de Brest », Dossier agir dans l'espace public, revue n'autre Ecole, n°11, hiver 2019.

la journée par les salariés permanents passant ainsi d'une posture de pédagogue de rue à celle de coordinateur d'activités ou pilote de projet. Nouvelle période, nouvelle organisation, les jours d'ouverture changent, nous passons de mardi - samedi, à lundi vendredi. (Je n'ai toujours pas réellement compris pourquoi ce changement finalement). Les propositions, invitations des partenaires (et le GPAS en a beaucoup) viennent remplir au fur et à mesure les espaces vierges sur le tableau blanc. Un exercice de gestion d'équipe s'opère en même temps, quadrillant encore un peu plus le tableau auparavant blanc : il faut autant de proposition ou d'activité que de pédagogues disponibles.

Petit exercice de calcul : si une journée, pouvant débuter à 8h et terminer à 22h environs, j'ai deux pédagogues disponibles, je peux obtenir les combinaisons suivantes : 2 activités matin et après-midi, 2 activités à la journée (avec un pique-nique), 2 activités le matin, etc.

Bien sûr des plages horaires resteront vides pour laisser place aux enquêtes et sollicitation de dernières minutes, mais pour l'ensemble de la semaine les pédagogues savent à peu près quand ils vont travailler et ce qu'ils vont faire. De plus, ce programme, réfléchi en amont de la semaine de vacances scolaires (souvent sans les pédagogues en vacances qui arrivent le premier jour des vacances) pourra être modifié ou effacé, preuve d'une capacité à s'adapter, mais il reste qu'il s'agit bien là d'une programmation. C'est d'autant plus flagrant quand, une fois le tableau blanc bien complété, on le retranscrit dans les tableaux des grandes affiches qui couvrent les murs du local. Viens alors une nouvelle gymnastique, reprendre chaque enfant inscrit (ayant une fiche d'inscription, sésame pour l'extérieur), pour voir ce qui pourrait l'intéresser dans les propositions d'activités que nous avons sélectionnées. Le tableau des *intérêts* des enfants vient aider les équipes. Enfin le temps de la proposition aux enfants arrive. On aura pris soin en amont de la visite au domicile de la famille de vérifier leurs présences pendant cette période et quelques freins éventuels pour les sorties (informations collectes lors des échanges avec les familles dans le quartier ou à domicile concernant la possibilité ou non de ticket de bus, de pique-nique, de cours de rattrapage, d'école coranique, etc.), afin de ne pas produire des crispations ou déceptions.

Noé : « Ils viennent te proposer des sorties, soit tu dis oui soit tu dis non, c'est toi qui choisis. Et par exemple, ils vont t'emmener faire des jeux de société dans le quartier, aller à la médiathèque, ils te proposent des choses qui te plaisent ou qui pourraient te plaire (...) ou alors c'est toi qui proposes. »

Mireille : « parfois, ce n'est pas l'activité qui fait dire non, mais la présence d'un enfant avec qui ça ne va pas du tout à ce moment-là, et là on peut discuter encore. »⁸³

Les pédagogues se mettent en mouvement dans le quartier, sortant du local comme des fourmis sortant d'une fourmilière. Se présenter aux domiciles des familles, énoncer des suggestions de sorties, de rencontres, avec ou sans les copains, accepter que l'enfant refuse et revenir une autre fois. Aller-retour entre les familles et le local où chacun vient noter qui a accepté quoi ou qui finalement ne veut pas ou n'est plus disponible. On passe chez tel enfant, une fois, deux fois, "toujours pas de réponse, pas de soucis, on repassera plus tard". Pendant ce bal, les pédagogues peuvent aussi croiser des enfants dehors, rebondir sur une sollicitation d'une famille d'un enfant ; et le mouvement continu, aller-retour entre le local et les appartements. Pour certaines propositions, pas d'enfants partant. Parfois, on efface alors ce créneau. Ce n'est pas grave, demain on ira dans le quartier rencontrer les enfants présents.

Mais annuler un engagement pris avec un partenaire peut parfois être compliqué pour le pédagogue. On cherche, coute que coute, des enfants pour y participer faisant fi des intérêts de ce dernier ; poids des habitudes, peur de casser un lien avec un partenaire ? Intérêt du pédagogue placé avant celui de l'enfant (l'activité peut être très agréablement perçue par le pédagogue, renforçant son envie d'y aller). Intérêt de l'association face à la place du partenaire dans le paysage brestois ?

Le travail de réflexion engagé dès 2015, avec les premiers séminaires de pédagogie sociale, et un travail renforcé du réseau sur des outils communs, nous a permis de revoir quelque peu cette place du programme dans l'organisation des périodes de vacances. Mais à ce jour, elle reste encore une pratique courante au GPAS de Brest. La manière de comptabiliser, de garder traces des activités organisées, avec ou par les enfants, s'est vu modifiée durant l'été 2019. Cela a été possible avec l'appui de l'équipe du GRPAS (association rennaise du GPAS) dont l'une des salariées est venue durant quelques semaines renforcer l'équipe. Pendant cet échange de pratiques, nous avons débuté une réflexion sur la place des salariés permanents dans la démarche de pédagogie sociale, comme celle du local, pouvant devenir plus qu'un local de stockage. En effet, il devient au fur et à mesure des pratiques, lieu de refuge, une base arrière d'où on pourrait être tenté de regarder le monde

⁸³ Entretien réalisé par moi avec Noé 13 ans et Mireille sa maman à leur domicile, Brest, le samedi 3 avril 2021

passer. Un lieu qui nous protège de ce monde qui nous entoure, derrière les grandes baies vitrées qui me font penser à un bocal. Des tentatives de fermeture ponctuelles ont été expérimentées durant l'été 2019. Cette place du local est, au regard de la pédagogie sociale, à interroger de nouveau, me semble-t-il, tant il peut présenter un frein à sa mise en œuvre.

Enfin, la recherche de la libre adhésion est une constante en pédagogie sociale, reconnaître à l'enfant la capacité de faire son propre choix est un élément à ne pas négliger dans la recherche d'un lien de confiance mutuelle. De plus, fondée sur la base de la Convention internationale des droits de l'enfant, l'association reconnaît « le droit pour tout enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question le concernant »⁸⁴, de manière réfléchie et préparée. « *Pour que la participation des enfants ne soit pas "décorative", elle doit être préparée, s'accompagner des conditions d'une expression libre, et s'inscrire dans le circuit décisionnel* »⁸⁵.

Cependant, le refus systématique d'un enfant ou de son parent ou au contraire l'acceptation de toutes propositions même non adaptées (oui parfois cela arrive aussi) peut être l'objet d'une nouvelle réflexion à avoir en équipe ou à amorcer avec la famille. Ne pas se contenter d'un « non » ou d'un « oui à tout » permet d'ajuster sa proposition. C'est par exemple par ce biais que nous avons pu réajuster notre approche du projet des pique-niques partagés à Brest.

2. Que permet le petit groupe ?

*« Tu sais, en fait pour être sincère, il y a beaucoup de gens que je ne connaissais pas. Je les ai connus, grâce à l'asso... de toute façon, on voit tellement de choses différentes, de gens différents quand on part en sortie qu'on est obligé de s'adapter aussi aux autres, et du coup je me suis fait pas mal de copines comme ça ».*⁸⁶

Comment permettre l'interaction entre des enfants, entre eux et l'adulte les accompagnant (le pédagogue) et un autre adulte inconnu (la personne qu'ils vont rencontrer) ? Le petit groupe,

⁸⁴ Article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant.

⁸⁵ Hédon, Claire, Défenseure des droits, « Rapport annuel sur les Droits de l'enfant 2020, "Prendre en compte la ...parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte". » <https://www.defenseurdesdroits.fr/> consulté le 25 janvier 2021.

⁸⁶ Entretien avec Nouria, jeune de Maurepas, que j'ai mené par téléphone, le 24/02/2021 dans le cadre de l'UE 05 sociologie et droit de l'enfance et de la jeunesse, concernant le rapport des jeunes aux institutions.

constitué d'un minimum de deux et d'un maximum de cinq enfants (dans l'idéal) facilite grandement ces interconnaissances. L'enfant trouve alors dans le petit groupe ainsi constitué un repère, un refuge, une force pour aller vers l'autre ou l'étrangeté du lieu. « *La plupart des institutions présentent le groupe à leurs usagers et bénéficiaires comme un "pis-aller", une contrainte, au mieux une exigence morale, mais rarement en tout cas comme quelque chose de positif. (...) Le refus du clivage groupe/individu est commun à l'ensemble des pédagogies sociales et des pratiques qui s'en inspirent ; ainsi la pédagogie Freinet repose-t-elle intégralement sur ce renversement. Dans une classe coopérative, c'est le groupe qui garantit les différences individuelles, qui favorise les initiatives de chacun, qui encourage ses membres à l'expression personnelle et à rechercher tous les moyens de la développer.* »⁸⁷

« C'est dans le groupe que l'on trouve la force de pousser la première porte ou de poser des questions ! »⁸⁸

Résume un pédagogue sur l'importance du groupe pour faciliter l'aventure. Selon le pédagogue Laurent Ott, la pensée de Korczak est elle aussi soutenue par cette même intuition : « *c'est le collectif enfantin, démocratique, restauré dans ses droits et sa dignité, qui permet aux individus de trouver la sécurité, et de trouver à exprimer leur conscience personnelle et leur sensibilité.* »⁸⁹.

Le « *collectif enfantin* », le lien entre pairs, permet une vie sociale distincte de celle partagée avec les adultes. « Cette vie sociale entre enfants est le lien de production et d'apprentissage d'une culture propre, faite de pratiques, de croyances et de savoirs partiellement distincts de ceux que transmettent les grandes personnes. »⁹⁰. Ainsi, Marie Rose Moro souligne qu'il est important pour les enfants de pouvoir construire les conditions de son développement, s'autonomiser, construire l'élan vital du futur, s'identifier aux adultes et aux pairs⁹¹. Pour définir « l'élan vital » des enfants, elle

⁸⁷ Ott, Laurent. « Penser la rue et non l'enfermement », *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 104, no. 4, 2009, pp. 28-32. P31 le groupe en travail de rue est au contraire celui qui autorise, légitime le contact.

⁸⁸ Collin, Cécile, extrait de mon carnet de bord tenu pendant mon stage au GPAS Bretagne, réunion d'équipe de pédagogue, février 2021.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Court, Martine. « III / Les enfants entre eux : cultures et sociabilités enfantines », Martine Court éd., *Sociologie des enfants*. La Découverte, 2017, p. 49

⁹¹ Moro, Marie Rose, « *50 questions sur les bébés, les enfants, les adolescents. Comment devenir des parents ordinaires ici et dans le monde* ». Pensée sauvage, 2021, 204 pages.

évoque le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. Cela se construit par l'imagination, par la rêverie et par le jeu d'imagination. Il faut que les enfants expérimentent dans leur tête avant de le faire dans la réalité, un plaisir, une euphorie, une légèreté, une anticipation positive. L'imaginaire construit tout cela. D'ailleurs, l'enfant qui a peur ne s'est pas confronté à la situation qui l'effraie dans son imaginaire. La pédagogie de l'expérience en quelque sorte, nous en reparlerons prochainement. On comprend cependant ici le potentiel d'être en petit groupe pour permettre à l'enfant de ressentir pleinement l'expérience en la partageant avec les compagnons de route du moment.

De plus, sortir du schéma du quartier, des groupes déjà constitués, permet à certains enfants de se dégager, le temps d'une sortie, de l'image que d'autres peuvent lui imposer, ou qu'il s'impose lui-même en réaction. Un enfant, que l'on prénommera Mathis (à Brest) avait dans le quartier l'étiquette du petit caïd. Après un temps de discussion avec le parent puis l'enfant, je compris que la présence de l'oncle au domicile de la famille posait un problème. Dans l'appartement déjà trop petit pour toute la famille, l'espace de jeux des enfants, nécessaire pour canaliser un peu l'énergie débordante du garçon, était indisponible, l'oncle prenant ses quartiers dans la salle. Nous nous mettons d'accord avec Mathis et sa maman, pour une sortie à la journée le samedi suivant avec la cuisine d'un pique-nique partagé chez lui. Le jour venu, c'est un enfant heureux d'accueillir ses copains et copines (2 garçons et 1 fille) pour un temps de cuisine en vue d'une sortie à la mer (lieu suggéré par Mathis lors de nos échanges). Très doué en cuisine, Mathis apparaissait alors très calme et attentif à la recette du plat à cuisiner, aidant ses amis dans l'épluchage de légumes ou la cuisson d'aliments. Certes, tout n'était pas résolu, le vocabulaire aurait pu faire crispier bien des sourires, mais le lien était de nouveau possible. Sorties du quartier, les enfants passèrent une journée loin des préoccupations du quartier, à la recherche de petits crustacés et de coquillages. Bien entendu, je reste consciente que l'exemple de cette journée avec Mathis n'était qu'éphémère, l'oncle revenu, l'enfant fréquentait de nouveau les rues du quartier. Il faudra 6 mois à la mère de famille, pour que son frère parte, non sans mal. Mais le temps d'une journée Mathis avait pu retrouver sa place d'enfant de huit ans au sein de ce petit groupe d'enfants. La fréquentation du domicile par le petit groupe suivi de la sortie à la journée lui a permis de trouver une autre place dans le petit groupe constitué, l'adulte étant là pour le lui permettre. À l'inverse, quand un grand nombre (enfants, jeunes du quartier) part en sortie à la journée, à la plage par exemple, il transporte avec lui ses codes et ses étiquettes. On peut entendre alors dire par ces derniers que le « quartier sort » !

« C'est très bien qu'il y ait des enfants d'autres pays, d'autres nationalités qui viennent au gp, c'est important, comme ça on apprend à vivre en groupe et on n'a pas le droit de juger les gens qui sont de couleurs, qui ne sont pas de couleur, qui ont des problèmes de santé, qui ont un handicap, pour moi, c'est important moi je trouve ça être tolérant. Et c'est ça aussi qu'on apprend au GP. »⁹²

Des difficultés inhérentes à la vie d'un groupe, même de petite taille, n'échappent pas à ceux constitués au GPAS. Cependant, il est souvent plus facile à canaliser pour le pédagogue, celui-ci pouvant prendre le temps de la discussion entre les enfants concernés et remettre les règles communes au cœur de la discussion. Le petit groupe facilite l'expression de chacun et permet de mieux garantir le respect des opinions énoncées, des difficultés qu'il peut rencontrer. L'entraide est souvent observée dans les groupes. Néanmoins, la posture du pédagogue au sein du groupe est importante. Comment pouvoir faire respecter l'autre si une forme de favoritisme ou de copinage, de moquerie éventuellement, de sa part est ressentie par les autres membres du groupe ? Très vite, les enfants ou jeunes peuvent vouloir tester les limites du pédagogue, voire les dépasser. À ce moment-là, il est toujours possible du fait du petit groupe, de s'arrêter pour discuter, se rappeler les règles communes définies au départ, ou le cas échéant, de rentrer plus tôt dans le quartier.

Le petit groupe permet également de s'aventurer là où un grand groupe de centre de loisirs ou d'écoliers passerait difficilement inaperçu, ne pourrait y accéder du fait du grand nombre de participants. De la même manière qu'être trop nombreux freine l'accès à certains lieux, chaque enfant du groupe se trouve empêché dans sa possibilité d'être acteur de la rencontre, d'être l'auteur des questions. La visite des canalisations, découverte surprenante sous la place de la Liberté à Brest, où chaque jour un technicien vient activer, sous terre, les fontaines à eau dans lesquelles les enfants aiment tant jouer, est rendue possible par le petit nombre. Pousser la porte d'un prothésiste dentaire qui a pignon sur rue, pour lui demander en quoi consiste son métier, n'est pas non plus envisageable en grand groupe. Une telle démarche, en outre, demande un peu de « culot », d'encouragement de la part des enfants et des jeunes. *« Au contraire d'inhiber l'enfant, voire de lui faire violence, le groupe est ce qui l'autorise justement à venir et à trouver une place. Bien entendu, il s'agit d'un groupe structuré et organisé avec une présence adulte et une véritable organisation des*

⁹² Entretien réalisé par moi avec Noé 13 ans et Mireille sa maman à leur domicile, Brest, le samedi 3 avril 2021

*relations en interne. (...) Dans une telle configuration, le groupe est ce qui donne justement à l'enfant un véritable pouvoir d'agir, auquel, seul, il ne pouvait prétendre. Le groupe aussi évolue dans son autonomie, dans ses compétences, dans ses projets ».*⁹³Favoriser la répartition des rôles de chacun avant une rencontre (qui nous présente, qui pose quelles questions, qui prend des photos ?), faire respecter la prise de parole (des enfants comme des adultes), permettre de décoder les usages du nouvel espace fréquenté tel est le rôle du pédagogue. Pour se définir, les pédagogues parlent souvent du rôle de passeur, passeur d'espaces sociaux différents où lui aussi se retrouve parfois à devoir décoder avec les enfants ces nouveaux espaces.

S'il est d'usage de parler et de favoriser la constitution de petit groupe au GPAS, il n'en est pas moins que cette règle se voit parfois transgressée pour certains événements. Les activités de proximités ouvertes à tous et gratuites peuvent être victime de leur succès et regrouper jusqu'à 40 enfants entourant 2 pédagogues. L'évènement (de courte durée, 2h maximum) se verra l'objet d'une autre organisation détaillé en dernière partie. Les temps festifs de l'association regroupent eux aussi le plus souvent un nombre plus important de participants. L'assemblée générale, la sortie d'un ouvrage, la fête de l'été jalonnent l'année et sont des temps de partage pour les familles et les enfants. Cependant, la participation de petit groupe d'enfants dans une même manifestation (vendredi du sport, les jeudis du port) peut amener les groupes à se retrouver créant alors un nouveau groupe de plus grande taille et reprenant très vite les codes du grand groupe, les adultes se retrouvant eux aussi à côté du groupe (souvent même détaché de celui-ci) et non plus dans le groupe.

Le petit groupe permet donc une découverte d'endroits et de personnes, peu habituellement fréquentée par le grand groupe, qui sont-ils ?

⁹³Ott, Laurent. « Le travail de rue, révélateur de l'intérêt des enfants », *Journal du droit des jeunes*, vol. 303, no. 3, 2011, pp. 33-34.

3. Les activités de découvertes, quels choix, quelles rencontres ? Quel accompagnement des équipes sur le terrain ?

« On fait quoi au GPAS ? Eh bien, tu pars découvrir des endroits que tu ne connais pas et même si l'animateur il ne connaît pas, tu pars là-bas, et on commence à apprendre.... »⁹⁴

Partager des expériences de vie avec les enfants et les jeunes est pour le pédagogue une des manières de renforcer le lien de confiance nécessaire en pédagogie sociale. L'une des singularités de la pédagogie sociale consiste, peut-être, dans le choix qui est fait, de ne pas choisir pour autrui ce qui est digne d'être connu ou reconnu. En effet, la pédagogie sociale a pour intentions que ni les lieux à découvrir ni les personnes à rencontrer ne souffrent d'aucune hiérarchisation quant à ce qui est fréquentable ou non. L'objet de l'association est de faire découvrir la diversité de la société aux enfants et aux jeunes des quartiers d'intervention, comme nous l'explique le président du GPAS Bretagne lors d'un entretien.

« Il faut faire voir la diversité de la société, que chacun puisse se faire sa propre idée que chaque enfant puisse en tirer des leçons pour lui-même et pour la société qu'il veut promouvoir »⁹⁵. Faire voir la diversité, l'hétérogénéité du monde dans lequel nous vivons, dans lequel les enfants vivent, c'est aller, pour les pédagogues, contre l'uniformisation des pratiques culturelles et sociales. On retrouve ce sujet dans les thèmes abordés par Claude Lévi Strauss. *« Ce qui est ici en cause, on le voit bien, c'est la volonté d'imposer un modèle unique, laquelle est contraire à l'idée même de liberté, puisque, par définition, la liberté c'est la possibilité de diverger, de s'écarter, de se différencier, ou encore, comme disait Rosa Luxemburg : "La liberté, c'est toujours la liberté de celui qui pense autrement" (1969 : 83). Mais, en second lieu, le recul de la diversité signifie la marche du genre humain vers une civilisation unique et uniforme à travers le monde. Lévi-Strauss caractérise très bien le mouvement contradictoire dans lequel nous sommes emportés : « C'est la différence des cultures qui rend leur rencontre féconde. Or ce jeu en commun entraîne leur unification progressive : les*

⁹⁴ Entretien que j'ai réalisé avec Yvan et sa maman Nora, dans leur appartement dans l'un des quartiers d'intervention du GPAS de Brest le samedi 3 avril 2021.

⁹⁵ Entretien réalisé par moi avec Jean Marie Michel, Président du GPAS Bretagne par Skype, dans le cadre de l'UEF 04 Politiques et pratiques d'accompagnement des enfants et des jeunes, du Master ENJEU EHESP.2021.

bénéfices que les cultures retirent de ces contacts proviennent largement de leurs écarts qualitatifs, mais au cours de ces échanges, ces écarts diminuent jusqu'à s'abolir ». (1988 : 206) »⁹⁶

« ... ne pas imposer un schéma de pensée, mais faire en sorte que chacun puisse individuellement, mais aussi collectivement réfléchir, par ce que collectivement ce sont aussi des projets que mobilisent les enfants, qu'ils puissent avoir une vision un peu, qu'ils puissent pensés par eux même et peut être sortir de schéma un peu aliénant dans lequel ils sont.

(...) Nous on ne sait pas pour les autres », souligne à ce propos le président du réseau. « (...) Il faut multiplier les expériences pour permettre aux enfants qu'on accompagne de se faire leur propre idée de la société (...) c'est ça la pédagogie sociale, on apprend à rencontrer des personnes, on apprend à aller dans différents milieux, on apprend à être un citoyen éclairé, informé »⁹⁷.

Les intentions sont posées, concrètement, une fois le temps de l'interconnaissance amorcé, vient celui des propositions de sorties en dehors du quartier, les « activités de découvertes ». Découvrir la ville, ses ressources (architecture, espaces verts, lieux culturels, etc.), rencontres des personnes passionnées qui acceptent de passer un petit peu de temps avec des enfants, des jeunes pour partager un savoir-faire, un métier. En petit groupe de 3-4 enfants et un pédagogue, sac à dos sur le dos, carte de bus dans la poche, carte de la ville dans la main, le voilà en mouvement. En transports en commun ou préférant la marche ou le vélo, tous les jours, ces petits groupes sortent du quartier pour de nouvelles rencontres.

Dans un idéal, chaque activité proposée devrait comporter une rencontre d'une personne, d'un lieu, d'une nouvelle pratique, et ce en petit groupe pour permettre à chacun de trouver sa place et d'interagir avec le reste des personnes présentes. Il est possible de revenir dans un lieu déjà découvert ou à la rencontre d'une personne déjà connue pour conforter le lien et faire qu'il soit plus naturel pour l'enfant. Il est possible de fréquenter les lieux et personnes que la norme dominante valorise, les espaces sociaux que la fréquentation d'une certaine classe légitime parfois. Bien au

⁹⁶ Emmanuel Terray, « La vision du monde de Claude Lévi-Strauss », *L'Homme*, 193 | 2010, 23-44.

⁹⁷ *Ibid.*

contraire, sans porter de jugement sur la légitimité ou non à fréquenter cette espace, la pédagogie sociale fréquente tous les espaces.

Mais il arrive en réalité que les choses ne soient pas si évidentes que cela. Il est fréquent que des activités de loisirs viennent s'associer à celles de pédagogie sociale lors des propositions faites aux enfants par les pédagogues. Par activités de loisirs, j'entends des activités de détente, qui ont pour but de se divertir. Par exemple, l'une des propositions consiste à aller enquêter sur le circuit des déchets à Brest, l'autre proposition sera d'aller au cinéma voir le dernier gros film d'action.

Ceci peut s'expliquer par plusieurs éléments interférant avec la pratique des pédagogues. Le premier que l'on retrouve dans l'article « *Assumer la vie !* »⁹⁸ est le « haut pouvoir d'usure » de cette pratique singulière qu'est la pédagogie sociale. Le volontarisme, l'implication et l'engagement du pédagogue sont mis à rude épreuve au quotidien. Si l'investissement dans la construction d'une relation avec les enfants et les familles peut être important, il n'en est pas moins dans la curiosité, l'envie et l'énergie à fournir pour aller vers l'extérieur, l'aventure, avec un petit groupe d'enfants.

Partir à l'aventure paraît simple en théorie, aller rencontrer des personnes ayant le plus souvent accepté de recevoir le groupe pour partager leur métier, passion. Mais faut-il encore avoir pris rendez-vous ou avoir assez de culot pour pousser la porte sans en avoir pris. Dans l'absolu, c'est le groupe d'enfants qui pourraient prendre rendez-vous, par mail parfois, par téléphone souvent, un exercice hautement stressant pour toute personne ayant déjà eu à appeler un inconnu pour faire une demande toute singulière. Le plus souvent se sont les pédagogues qui l'éprouve. Et puis cette rencontre ne prend pas toujours la forme que l'on avait imaginée, il arrive que l'interlocuteur ait même oublié la venue du groupe, ou c'est l'intérêt des enfants qui n'est pas là.

Heureusement, les belles rencontres sont parfois là où on ne les attend pas. Je me souviens d'une soirée, nous étions invités par la Carène, salle de musique actuelle de Brest, à réaliser des soupes (une spécialité des enfants de Brest) pour les offrir au public lors d'un concert surprise dans un lieu tout aussi secret. Nous étions dans la confiance, il s'agissait du chanteur Miossec, une figure de Brest, dans les hangars des Chantiers du Guip, lieu incontournable dans la restauration de vieux gréements (un autre partenaire du GPAS). Pour les enfants et pédagogues dont je faisais partie, l'aventure était très excitante. Mais la belle rencontre n'a pas été celle escomptée, à la fin du

⁹⁸ Sabin, guillaume, « Assumer la vie ! », dossier « Agir dans l'espace public », Revue N'autre Ecole, N°11, Hiver 2019.p 27.

concert, qui a été une très belle expérience musicale, les enfants attendaient le chanteur qui finalement n'est pas venu. Mais ce soir-là, après la déception d'avoir fait tout ça pour ça, était palpable (bon, il avait fait dire que notre soupe était bonne, mais on aurait préféré l'entendre nous le dire) ; finalement, la rencontre la plus marquante pour les enfants ce soir-là a été celle avec les équipes de la Carène et des chantiers, avec qui les enfants ont passé toute la soirée de l'épluchure des premières carottes au rangement des chaises en fin de concert en passant par l'aide à l'éclairage de la soirée. Il faut avouer ici que j'étais la seule du groupe à finalement savoir qui était Miossec. Le côté excitant de la soirée se résumait surtout dans le fait **d'être bénévole** (avec un badge et des collègues adultes, les enfants se sentent reconnus) pour **faire une soupe** (l'une des activités qui remportent le plus de succès chez les enfants au GPAS de Brest) **pendant un concert** (peu importe qui chante, il y a de la musique et des lumières) **tard un vendredi soir** (élément important pour montrer que l'on a grandi, on se couche plus tard) ; le top des activités !! Ce soir-là j'étais accompagnée d'une jeune fille nouvellement arrivée dans l'équipe. C'était sa troisième activité. Les deux premières, elle les avait faites avec d'autres pédagogues en engagement de service civique, ils avaient un peu plus de terrain qu'elle, et l'équipe de permanent ne pouvait l'accompagner auparavant. En duo pendant quelque temps, les pédagogues sont vite mis dans le bain des activités, il leur faut prendre leurs marques et comprendre les grandes lignes des modes d'intervention en pédagogie sociale.

La formation des pédagogues est sûrement l'un des autres éléments qui viennent interférer avec la pédagogie sociale. Pédagogie alternative, peu de formations existent pour en appréhender les contours et en comprendre les intentions. Au GPAS, les personnes qui participent au projet de l'association, on pour la plupart, des formations issues de l'intervention sociale ou de l'animation socioculturelle. Certains jeunes venant renforcer l'équipe sous forme de vacances, n'ont de formation à l'enfance que le BAFA, Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur⁹⁹, nécessaire à l'encadrement de groupe d'enfants en centre de loisirs apportant une base de connaissances. Ce brevet national propose une grille de formation en concordance avec le secteur de l'animation socioculturelle et le métier d'animateur. Ainsi le futur animateur est évalué dans sa capacité à organiser une séance d'animation, dans la gestion d'un groupe d'enfants, dans la sécurité physique et morale (la notion de sécurité affective ayant été enlevée). Nous comprenons ici le décalage qu'il peut ressentir entre ce qu'il a appris en formation et le terrain de la pédagogie sociale. Par

⁹⁹ Pour plus de renseignements sites : <https://jeunes.gouv.fr/>

conséquent, il peut lui sembler plus facile ou plus valorisant dans son poste de pédagogue de revenir à un cadre plus classique d'animation¹⁰⁰. C'est aussi une manière de se rassurer sur sa capacité à être un bon animateur. D'ailleurs il est parfois compliqué pour certains pédagogues de se nommer ainsi. Même au sein des équipes de permanents, l'emploi du terme « pédagogue de rue » pour désigner son métier fait débat. Moi-même, j'ai mis du temps à me nommer ainsi, par habitude, par mimétisme, mes collègues ne le faisant pas non plus. Il avait déjà été compliqué de faire comprendre qu'être animateur était un métier, alors devoir expliquer celui de pédagogue me paraissait complexe. J'ai finalement commencé à comprendre cette pédagogie, ces singularités et ses intentions. Au fur et à mesure, j'ai finalement assumé cette dénomination « pédagogue de rue », un métier singulier, parfois à la marge des pratiques canoniques de l'intervention sociale. Ma pratique, évoluant au fur et à mesure des temps de séminaires, de travaux de groupe et surtout de terrain, m'a permis de mieux préciser à mes interlocuteurs les intentions et les modalités d'action de la pédagogie sociale, de mieux les faire comprendre aux équipes. Le plus facile pour se faire comprendre reste le partage d'expériences du terrain. C'est pourquoi les premiers pas en pédagogie sociale se font en binôme, en compagnonnage. Pour permettre cette transmission des principales lignes du projet, les salariés permanents ont parmi leurs missions, celle d'accompagner chaque membre de l'équipe. Pour y répondre, à tout nouveau pédagogue il est remis et expliqué le projet éducatif et pédagogique et les modalités d'action (les différentes d'activités). Après 3, 4 activités en binôme, il est envisagé que le celui-ci parte seul avec un groupe. Dans l'idéal, ce sont les permanents qui l'accompagnent sur le terrain les premières fois. En réalité, à mon arrivée, ce sont les jeunes en service civique qui m'ont accompagnée chez les familles, dans la découverte du terrain. J'ai à mon tour eu du mal à accompagner les nouvelles personnes à chaque fois pour leurs premières fois sur le terrain confiant cette mission à certains pédagogues plus anciens dans l'association (que le jeune qui arrive). Pourquoi ne pas l'avoir fait ? Des raisons, il y en a certainement de bonnes pour chaque occasion loupée. La gestion des aller-retours des pédagogues, partis en activités à l'extérieur du quartier, pour qui la règle établie est qu'ils trouvent à leur retour un permanent qui les écoute ou vient à leur secours en cas de problèmes. Dans ces conditions, ces habitudes qui finalement ne sont même plus réellement interrogées, les permanents se retrouvent de nouveau à coordonner, à piloter, ce qui

¹⁰⁰Gillet, Jean-Claude. *L'animation en questions*. Érès, 2006

dans le temps peut devenir dangereux pour le pédagogue ce coupant partiellement « *de la vue du terrain* ». ¹⁰¹

La gestion administrative peut être un autre frein au terrain. Certes, la fragilité des financements du monde associatif rend la place de ces derniers importante. Il faut sans cesse rendre des comptes aux différentes institutions, peut-être plus encore quand le projet de l'association est atypique, avec des projets étonnants, comme celle du GPAS ou d'Intermèdes Robinson qui peinent à trouver un équilibre financier continu. Mais il est aussi parfois plus confortable de devoir remplir un tableau de comptabilité que de se confronter au froid, à l'inconnu, aux autres. Être dehors, sortir du quartier, provoquer la rencontre, les rencontres, passer d'espaces en codes sociaux différents peut-être à la longue fatigant. Que dire de ces rencontres qui viennent remettre en cause parfois ses propres croyances, ses propres idées, perceptions ? Pour le pédagogue, l'affaire n'est pas simple, pour l'enfant cela peut l'être encore moins. Il faut alors au pédagogue quelques ressources pour permettre ce passage du quartier aux espaces hétérogènes découverts.

Enfin par manque de pratique ou pour faire « au plus simple » (ce qui signifie ici, au plus commun, au plus « normal ») les activités de loisirs sont préférées aux activités de découverte. Sans négliger la valeur des activités de loisirs, et ayant le titre de centre de loisirs le lien peut être entendu. Mais les intentions de la pédagogie sociale sont ailleurs. C'est dans la diversité des rencontres proposées que se forme le projet pédagogique et non dans le choix des loisirs proposés. Il est vrai que la réalisation d'activités de découvertes encourt des risques. La déception des enfants, quant à la teneur de la rencontre, le fait que certains enfants avouent ne pas avoir aimé l'activité sont autant de signaux que le pédagogue peut interpréter (à tort) comme des remarques négatives de sa pratique professionnelle. Alors que j'y vois plus un lien de confiance établi entre le pédagogue et l'enfant, permettant à l'enfant de verbaliser son point de vue (le rôle du pédagogue).

Expérimenter les espaces sociaux, de nouvelles pratiques, éprouver les rencontres, les découvertes, découvrir une diversité de personnages et accompagner les enfants à exposer leur point de vue, leur avis, à être acteur, auteur de ces expériences, telle est l'ambition de la pédagogie sociale.

¹⁰¹Ott, Laurent. « Je suis content, je pilote », *Travail social, les raisons d'agir*. Sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2013, pp. 52-53.

B. Comment ces pratiques favorisent-elles l'élargissement des expériences vécues des enfants et des jeunes ?

Revenons un instant à la notion de balancier de Paulo Freire, présentée en première partie. Nous pouvons considérer comme première étape la construction d'un commun entre les pédagogues, les enfants, jeunes et leur famille. Elle aura pour point d'ancrage leurs réalités de vie, fondant un maximum de propositions sur leurs intérêts exprimés ou latents, sur la diversité culturelle rencontrée et valorisée. « *Les pédagogues de rue partent de ce qui existe, des habitudes et des représentations qu'on ne juge pas qu'on prend comme un point de départ pour construire du commun (...)* »¹⁰²

La première partie du mouvement consiste à aller vers l'extérieur, vers un ailleurs, un lointain, à la découverte d'un environnement plus large. Cela est rendu possible en employant les transports en commun, la marche ou le vélo largement plébiscité par les enfants et les jeunes. « Les sorties de découverte [en vélo] sont l'occasion d'aller dans des lieux difficilement accessibles en transport en commun et de découvrir d'autres pratiques (ramasser des champignons en forêt de Rennes, se rendre aux étangs en bordure de métropole, etc.) ». ¹⁰³Pour qu'il y ait mouvement, il faut revenir à son point de départ, revenir avec le bénéfice de la rencontre, de la journée passée dans un autre environnement. Des sorties, les enfants et le pédagogue rapportent des photos, souvenirs de ces expériences, illustrations permettant d'expliquer à ceux restés à quai. Enfin pour que le mouvement puisse être continu, il faut de nouveau partir ailleurs, encore. À mesure de ces aller-retour, tant l'ailleurs que l'étrange, l'inédit, deviennent plus proches.

Les groupes étant régulièrement appelés à se déplacer, ces temps de trajet deviennent par conséquent des moments propices aux échanges entre les enfants, mais aussi entre le pédagogue et les enfants, que la pédagogie sociale souhaite prendre en considération.

1. Pourquoi parle-t-on de « l'art du trajet » en pédagogie sociale ?

« *Si c'est à partir 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, la pédagogie sociale pouvant se définir au contraire comme un "art du trajet" pour reprendre une expression de*

¹⁰²Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale — Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49.

¹⁰³*Ibid.*

Paul Virilio (1995, p. 48). En effet, si certaines activités se réalisent sur le lieu d'habitation (activités dites de proximité), elles mènent très souvent vers des espaces plus lointains (activités dites de découverte) »¹⁰⁴. Comme un sas, un espace de transition vers un environnement dissemblable, le temps du trajet devient par conséquent un temps important. Les transports en commun représentent, pour le groupe, des lieux de discussion, de préparation pour franchir les nouvelles « frontières », de préparation pour répartir les rôles, ou au retour, le lieu du bilan ou de modérateur de la journée.

*« Une part conséquente du temps de la pédagogie sociale étant consacrée à se déplacer, les pédagogues en profitent pour discuter longuement avec le groupe, pour déchiffrer un plan et décider d'un itinéraire, et surtout pour prendre des nouvelles de l'école, de la famille, des vacances qui viennent de se terminer, etc. L'art du trajet consiste à ne pas considérer ce dernier comme un simple déplacement : les découvertes et les rencontres commencent dans le bus, le métro, le tramway, lors des déplacements à pied. »*¹⁰⁵

Dernièrement, j'ai suivi Thomas Pesquet (astronaute) se préparer, avec son collègue, dans le sas de la station spatiale, pour une sortie en extérieur, dans l'espace. J'y ai trouvé des similitudes dans cette notion de trajet que la pédagogie sociale souligne. Non pas le côté extraordinaire, la pédagogie sociale aurait tendance à vouloir au contraire s'ancrer dans le quotidien, l'ordinaire, mais plutôt dans sa capacité à aller vers l'étrange, l'inconnu et la manière de s'y préparer en équipe. Le trajet vers une nouvelle destination pourrait être perçu comme un sas, comme les astronautes qui s'apprêtent à sortir de la station pour travailler dans l'espace. Avant de franchir le pas, on se prépare, on vérifie les intentions, les intérêts, le matériel, l'équipement, on partage ses appréhensions. Pendant le trajet, dans le sas, on se remémore les gestes à faire, qui fait quoi ? Où va-t-on ? À quel moment, à quelle station faut-il descendre ? Quelle est l'adresse, quelle porte faut-il ouvrir pour le rendez-vous ? Et lorsqu'elle s'ouvre enfin, parfois en se donnant un peu de courage tous ensemble, on saute dans l'inconnu, avec comme filet de sécurité la confiance dans le groupe qui nous entoure. On comprendra aisément que ce n'est pas uniquement le but qui compte (la rencontre, la sortie), mais le chemin emprunté prend aussi de la valeur en pédagogie sociale rendant le trajet tout aussi important que la destination. Petite nuance, tout de même, avec l'astronaute : sur Terre, on ne se met pas en

¹⁰⁴ Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? », *Agora débats/jeunesses*, vol. 85, no. 2, 2020, pp. 23-38.

¹⁰⁵ *Ibid.*

danger de mort. Il se peut que l'on soit chahuté par quelques ressentis, questionnements, contrariétés, mais rien d'insurmontable avec un peu de préparation et beaucoup de discussions.

Sas de décompression, aussi, en ce qu'il permet de prendre du recul sur l'enjeu de la rencontre, de la pratique sociale mise en lumière. Ici, « *Il ne s'agit pas de juger de ces manières de penser, d'agir et de se comporter, il s'agit de comprendre qu'elles existent et qu'il faut en avoir conscience lorsqu'on traverse divers espaces sociaux.* »¹⁰⁶. De ce fait, les discussions durant ces trajets permettent de limiter les violences symboliques. L'idée n'est pas de présenter ces nouveaux espaces sociaux, pratiques sociales comme préférables à celle du quotidien, à celle du quartier ou de la famille, mais de savoir que des manières de vivre et de penser sont différentes et d'en avoir conscience, pour mieux les aborder sans se sentir étranger dans cet environnement. De cette façon, s'appuyer sur les questionnements des enfants, choisir son rôle dans le groupe sont d'autant d'éléments qui diminueront les violences possibles. Le rôle de passeur souvent employé par les pédagogues prend ici tout son sens. Pendant ce temps de transition, ils accompagneront les enfants à appréhender les futurs espaces, à verbaliser leur point de vue, à écouter leurs appréhensions ou questionnements. Ils recueilleront les nouveaux centres d'intérêt, les informations sur la famille ou difficultés du moment, les réussites aussi. Le recueil de toutes ces informations nécessite là encore l'implication du pédagogue, l'utilisation d'un téléphone portable pour prendre des photos par exemple ou être joignable en cas de problème peut vite devenir un prétexte à l'isolement de l'adulte par rapport au groupe, ce dernier pouvant être vite absorbé par d'autres curiosités plus personnelles.

Savoir se déplacer, être mobile, compétences souvent requises pour une certaine autonomie. L'art du trajet, en pédagogie sociale, c'est apprendre aussi, avec ou sans l'adulte les accompagnant, à utiliser les outils du quotidien que l'on a à notre disposition : cartes, plans, grilles des horaires, tarifs intéressants, circuit de cars du département pour aller sur la côte, train pour découvrir de nouvelles villes. Apprendre à faire du vélo, à se déplacer en petit groupe (d'autres règles que celles du quartier) constitue les prérequis pour une ballade dans le territoire élargi. Comprendre les codes des sentiers lors de marche en forêt... tous ces éléments sont de nouvelles connaissances que les enfants, les jeunes, pourront ou pas mobiliser par la suite. Ces expériences en auront donné l'accès et les grilles de déchiffrages, à eux de s'en resservir par la suite.

¹⁰⁶ *Ibid.*

Olivier : « Pour moi, le voyage en Hongrie, c'est le voyage de ma vie. La Hongrie, c'est quand même un voyage, pour nous, enfants. C'était hors normes de faire un truc pareil, pour nous c'était le voyage de notre vie ! 24 heures de train aller, 24 heures de train retour, l'avion aller-retour jusqu'à Paris aussi évidemment, pour nous c'était une aventure extraordinaire ! Déjà on dit : "on va à Paris en avion", rien que ça, c'était la première fois pour moi, c'est déjà exceptionnel ! Et là tu prends le train, 24 h, une journée complète dans le train. Tu as le temps de l'apprécier ta première fois ! tu pars à 9 h du matin de Brest et à 11 h le lendemain matin tu te retrouves à Budapest, à Budapest, la capitale de la Hongrie. »¹⁰⁷

Dans cet extrait, le trajet devient l'évènement, l'expérience qui marque et que l'on a à cœur de partager. Certes, celle vécue par Olivier est réellement extraordinaire, cependant, la traversée de la ville en métro, un trajet en téléphérique (à Brest) ou partir à 20 minutes de chez soi en train peut déjà créer l'expérience. Comment avoir l'impression de changer de région en 15 minutes ? Je me souviens du retour de sortie d'un enfant à Brest, qui tenait absolument à venir me raconter son aventure. « Tu sais Cécile, aujourd'hui je suis parti à la neige ! » il avait pris le train à 9 h ce matin-là, une brume épaisse rendait la visibilité mauvaise, difficile d'apprécier le paysage dans le train. À son arrivée à Landerneau (15 minutes plus tard) il découvrit une nouvelle ville sous un léger tapis de neige « quand on est sortie du train, il faisait beaucoup plus froid qu'à Brest et tout était blanc. Heureusement, j'avais pris mon écharpe et je savais que pour le repas, le pique-nique allait être encore chaud ! » En effet, le pique-nique partagé était encore tout chaud dans les récipients à l'heure du déjeuner (une autre joie de cuisiner les préparations ensemble, tout est possible, même une soupe chaude et des spaghettis à la bolognaise !). Comme le paysage et le repas chaud, le reste de la journée avait répondu à toutes ses attentes avec un bon chocolat chaud dans un café, après une promenade bien froide dans les rues enneigées de la ville. « C'était comme à la montagne, la prochaine fois je mettrais mon bonnet en plus ! » me précisait cet enfant. Pourtant il n'y était jamais allé, mais l'avait sûrement déjà souvent imaginé. Il suffit parfois de quelques kilomètres pour que le

¹⁰⁷ Entretien que j'ai réalisé avec Emmy et son papa Olivier dans leur appartement, à Brest le samedi 3 avril 2021. Tous deux ont participé, enfants, aux actions du GPAS. Pour rappel l'association a plus de 40 ans. Le voyage en Hongrie dont il est question, Olivier l'a effectué dans les années 90, à l'époque des projets internationaux se montaient fondés déjà sur la curiosité des enfants, ici celui de vouloir découvrir la plus grande piscine d'Europe.

dépassement soit total et que l'enfant apprenne de son expérience. Le voyage n'a pas obligation à être long, ce qui importe c'est la diversité des aventures et l'expérience que l'on en fait. De plus, ne pas couper le lien entre ici et là-bas, ne pas interrompre le mouvement de balancier serait d'après Guillaume Sabin et Hélène Le Breton, reprenant l'intention de Paulo Freire, une nécessité en pédagogie sociale. « Ces aller-retour entre un "ici" et un "là-bas" ne dessinent pas un trajet à sens unique, mais le point de départ d'aller-retour qui font sens, qui ne séparent pas, mais qui cherchent au contraire à construire une continuité ».¹⁰⁸

2. Comment ces singularités favorisent-elles l'élargissement des expériences vécues ?

« Quand il reste avec moi c'est sûr ils apprennent des choses avec moi, ils sont tous les jours avec moi. Mais quand ils partent avec le GP ils apprennent d'autres choses, ils apprennent des choses de dehors, comment ils vont faire des courses. Avec le GP ils font des courses des fois. Maintenant il me demande pour aller seul faire les courses pour la maison. Des fois il me dit : "tiens je vais aller chercher du pain tout seul". Avant Yvan ne voulait pas, mais depuis qu'il fait des choses avec le GP il n'a plus peur de sortir. Il apprend, il est plus à l'aise. »

Comme le souligne John Dewey « "apprendre par expérience", c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. Dans ces conditions, faire devient une mise à l'épreuve, une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble, subir devient enseignement — découverte des liaisons entre les choses. »¹⁰⁹ L'enfant qui a eu froid à sa dernière excursion, qui se dit qu'il prendra un bonnet la prochaine fois, en est un bon exemple.

¹⁰⁸Le Breton, Hélène, et Sabin, Guillaume. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49.

¹⁰⁹Dewey, John. « XI. Expérience et pensée », *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Éducation*, sous la direction de Dewey John. Armand Colin, 2018, pp. 223-235.

En pédagogie sociale, l'excursion, la sortie d'une matinée, d'une journée parfois d'une semaine¹¹⁰ à l'extérieur de chez soi, devient un voyage vers la nouveauté, l'inconnu et forge l'expérience pour les enfants et jeunes qui y participe tout comme les adultes les accompagnant.

Ainsi donc, le voyage pourrait-il faire expérience ? « *En termes de réponse, je dirai d'une part que c'est le défi de sortir de chez soi, de l'entre soi, du commun ... se provoquer à un changement d'espace, s'immerger dans une extériorité : je dirais que dans le voyage le défi d'extériorité est expérience.* »¹¹¹.

L'auteur ne s'arrête pas là dans sa description de voyage, pour lui cela signifie aussi le déplacement, « *le déplacement est expérience de voyage : parcourir un trajet, traverser un paysage, rejoindre une contrée, prendre telle voie d'escalade.* »

Regard partagé par la pédagogie sociale, le voyage la sortie est une invitation à vivre une nouvelle expérience. Ici, le voyage ne se compte pas en kilomètre ; traverser la rue pour découvrir un lieu, un parc ou rencontrer une personne peut être considéré comme un voyage. Par l'expérience vécue, la pédagogie sociale espère permettre aux enfants, jeunes de déchiffrer les nouveaux codes, de mieux comprendre leur environnement proche ou lointain. Pour faire de ce voyage, une expérience comme Dewey la définit, l'auteur se met en jeu, en mouvement, reprenant ici l'image du cinéma. « *L'expérience du voyage c'est faire cinéma. Se donner un cadre espace-temps et entrer dans l'image, s'y glisser, circuler, s'y poser, reposer, s'y regarder et être regardé, être ici dans l'ailleurs, c'est une esthétique du mouvement que le déplacement procure ; une esthétique du territoire dans lequel, sur lequel, derrière lequel j'ai la jouissance d'être acteur/spectateur.* ». Être acteur, auteur, parfois spectateur, il est vrai, chaque jour la pédagogie sociale souhaite permettre aux enfants et aux jeunes qu'elles côtoient de le devenir. Pour cela, les pédagogues accompagnent ou provoquent les découvertes, proposant, comme au cinéma, d'aller voir l'envers du décor, d'en apprécier les contours sans jugement sur le film qui se joue.

« *(...) Quand je reviens de voyage et qu'il y a comme une transformation perceptible, pleine ou par petites touches, de mon identité par le processus de subjectivation du monde du dehors (Foucault). Autrement dit, il n'y a d'expérience que dans la transformation de mon identité, dont le voyage, en deçà de sa forme descriptive, est, selon moi et pour moi, un schème opérationnel que je déploie à chaque voyage lointain* »¹¹²

¹¹⁰ L'association organise aussi des séjours et mini camp pour les enfants et les jeunes.

¹¹¹ Cadière, Joël. « Le voyage comme expérience », *Forum*, vol. °151, no. 2, 2017, pp. 61-63.

¹¹² Ibid.

Si l'on comprend bien l'importance de l'expérience pour répondre au besoin d'expérimenter dans la construction d'un enfant, pour développer sa capacité à acquérir de nouvelles connaissances et compétences, comment la pédagogie sociale permet-elle dans élargir le champ des possibles ?

En résumé, si nous associons cette notion d'expérience réfléchie de J. Dewey à celle du voyage proposé par J Cadière, en y appliquant le mouvement continu de balancier entre l'ici et là-bas de Paulo Freire, alors nous pouvons entrevoir comment la pédagogie sociale, par ces actions, participe à l'élargissement des expériences vécues. « (...) Aux sorties à la journée, on ne fait finalement que repousser les frontières du connu ; indirectement, on a aussi une meilleure connaissance de son lieu de vie (on entend parler de son propre quartier, on se décentre, tout n'est pas pareil ailleurs). À ce titre, les pédagogues de rue des GPAS parlent de la pédagogie sociale comme d'un moyen d'agrandir l'espace vécu. »¹¹³

« Moi j'aime le sport, mais, à aller voir plein d'autres endroits avec le GP, j'ai découvert que j'aimais aussi les expos ou les ateliers au jardin. »¹¹⁴

Comme Yvan, qui se surprend une capacité à aller seul chercher le pain pour la famille, après l'avoir testé avec un pédagogue, Emmy a elle aussi découvert de nouveaux goûts culturels en ayant accepté de participer à d'autres expériences la sortant de sa zone de confort. « Les pratiques auxquelles s'exposent les enfants et les jeunes « favorisent le développement de compétences sociales (apprendre à changer un pneu, cuire des pâtes, lire un plan, se présenter, demander un renseignement, de l'aide, etc.) et permettent aux enfants et aux adolescent-es de s'adapter aux multiples contextes qu'ils rencontrent chemin faisant : adapter son comportement en fonction de telle ou telle situation, de telle ou telle personne, de tel ou tel lieu. »¹¹⁵

Lors de discussions formelles ou informelles avec les enfants des GPAS, à Brest comme à Rennes, j'ai été interpellée par l'engouement partagé par beaucoup, pour le bénévolat. Que ce soit pour distribuer des tracts pour un festival, faire l'accueil à l'entrée d'un théâtre, cuisiner et distribuer des soupes en amont d'un concert ou préparer des paquets alimentaires pour le secours populaire,

¹¹³Le Breton, Hélène, et Guillaume Sabin. « Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49..

¹¹⁴ Entretien que j'ai réalisé avec Emmy et son papa Olivier dans leur appartement, à Brest le samedi 3 avril 2021.

¹¹⁵ *Ibid.*

toutes ces propositions ont été pour eux une autre manière de participer à la vie du territoire, ils deviennent acteur, voir auteur, ils se sentent investis, reconnus pour leur sérieux.

« Ce que je préfère faire moi, c'est le bénévolat. J'aime bien, je vais aider les gens. J'ai été distribuer des paquets alimentaires pour les étudiants à la fac, c'était super, les étudiants étaient trop contents et très sympas avec moi. Et puis c'était la première fois que j'allais à la fac, je ne connaissais pas, j'étais impressionnée, c'est super grand. Depuis j'y suis retournée plusieurs fois et c'est bon maintenant je connais. »¹¹⁶

Mais l'expérience en pédagogie sociale n'est pas uniquement positive et ne laisse pas que de bons souvenirs. À une autre enfant à qui je raconte que l'activité que tout le monde semble apprécier dans les GPAS est le bénévolat, elle me répond une grimace. Cette expérience, elle l'a éprouvé deux fois, et à chaque fois elle n'a pas apprécié l'activité. En cause, le discours des adultes et le manque d'accompagnement. « Tu es une enfant, tu ne peux pas faire l'accueil », ou encore « tiens, pour une enfant de Kerourien tu te tiens bien », autant de remarques qui ramènent l'enfant à autre chose que ce qu'il est sur le moment : un bénévole. Le pédagogue qui l'accompagnait n'est pas, semble-t-il, intervenu pour permettre à l'enfant de faire ce pourquoi il était là (la première fois l'enfant avait la charge de l'accueil, ce qui fut empêché par cette dame), première mauvaise épreuve. Pour la seconde épreuve de la remarque désagréable, le pédagogue a expliqué à l'enfant qu'elle était un compliment, que c'était vrai : elle s'était bien tenue...un peu remplie de préjugés comme compliment non ?

Se sentir à l'aise dans un nouvel endroit est en général le plus fréquent. Heureusement, car cela permet par la suite d'y revenir, d'y accompagner ses parents si nécessaire, pour à son tour leur donner les clés de lecture nécessaire occasionnellement. Chaque année (sauf crise sanitaire complexe), Océanopolis, le grand aquarium de Brest, ouvre ses portes à tous, gratuitement, pour une soirée, dans le cadre de la Nuit Européennes des chercheurs, manifestations culturelles des sciences. Souhaitant permettre l'accès à cette soirée exceptionnelle aux familles des quartiers, le GPAS propose à des petits groupes constitués d'enfants ou de familles de les accompagner pour le trajet et

¹¹⁶ Entretien réalisé par moi de Hafifa et sa mère Madame A. dans leur appartement à Maurepas, le 20 mai 2021.

la déambulation dans les différents espaces (le lieu est très grand). C'est une soirée qui demande aux équipes un peu d'organisation en amont, horaire de bus, organisation des groupes pour éviter les grands groupes, recherche du programme de la soirée pour repérer les animations intéressantes. Dans l'idéal, les pédagogues s'efforceront d'impliquer les enfants en amont de cette sortie nocturne. Il est vrai qu'avec du recul, je me rends bien compte que l'implication de ces derniers n'est pas toujours aussi effective et efficiente qu'elle pourrait l'être. Le temps donné à cette préparation est peut-être trop court pour bien l'envisager ? Mais le soir venu l'implication des enfants et des familles dans son déroulement est très forte. Le pédagogue devient à nouveau celui qui aide parfois à la décision en posant des questions, mais nullement le guide de la soirée, les enfants s'octroyant très vite cette fonction. Force est de constater, après plusieurs années à l'organiser, passant du temps, chaque soirée, avec les familles à admirer le spectacle, que d'année en année, les enfants prennent leur marque et déambulent souvent beaucoup mieux que moi dans les méandres des salles. Et quelle fierté perçue chez cette mère de famille à qui je propose de l'accompagner, qui m'informe qu'elle s'est organisée avec une amie pour y aller sans nous (le GPAS) cette année.

« C'est dire que l'expérience est un processus dont la finalité est d'introduire dans mon identité l'ailleurs, l'autre, l'étrange et l'étranger et qui fait de moi un multiple dans un corps unique. »¹¹⁷

Si comme l'exprime l'auteur, l'expérience introduit des changements dans mon identité, on peut appréhender les influences que ces rencontres, ces voyages, ces échanges et découvertes peuvent avoir sur les habitudes des enfants et de leur famille, également sur celles des pédagogues. Moi-même maman de trois enfants, j'ai pris conscience, par ce travail de réflexion et d'analyse que mes pratiques familiales, lors de sorties en ville, de nos vacances, étaient, elles aussi, influencées par la pédagogie sociale.

Si les habitudes des pratiques culturelles des familles en sont modifiées à différents niveaux, on peut imaginer que l'habitus, *« l'ensemble des normes et des valeurs construit en fonction des conditions de vie et intériorisé par l'individu »¹¹⁸* soit lui aussi influencé par ces nouvelles pratiques sociales comme il est expliqué dans le schéma, ci-joint, représentant la notion de changement selon Bourdieu¹¹⁹. Cependant, Bourdieu reviendra sur cette notion de « champ des possibles » en précisant : *« Mais l'habitus ce n'est pas un destin, un fatum, comme on me le fait dire, c'est un système de disposition*

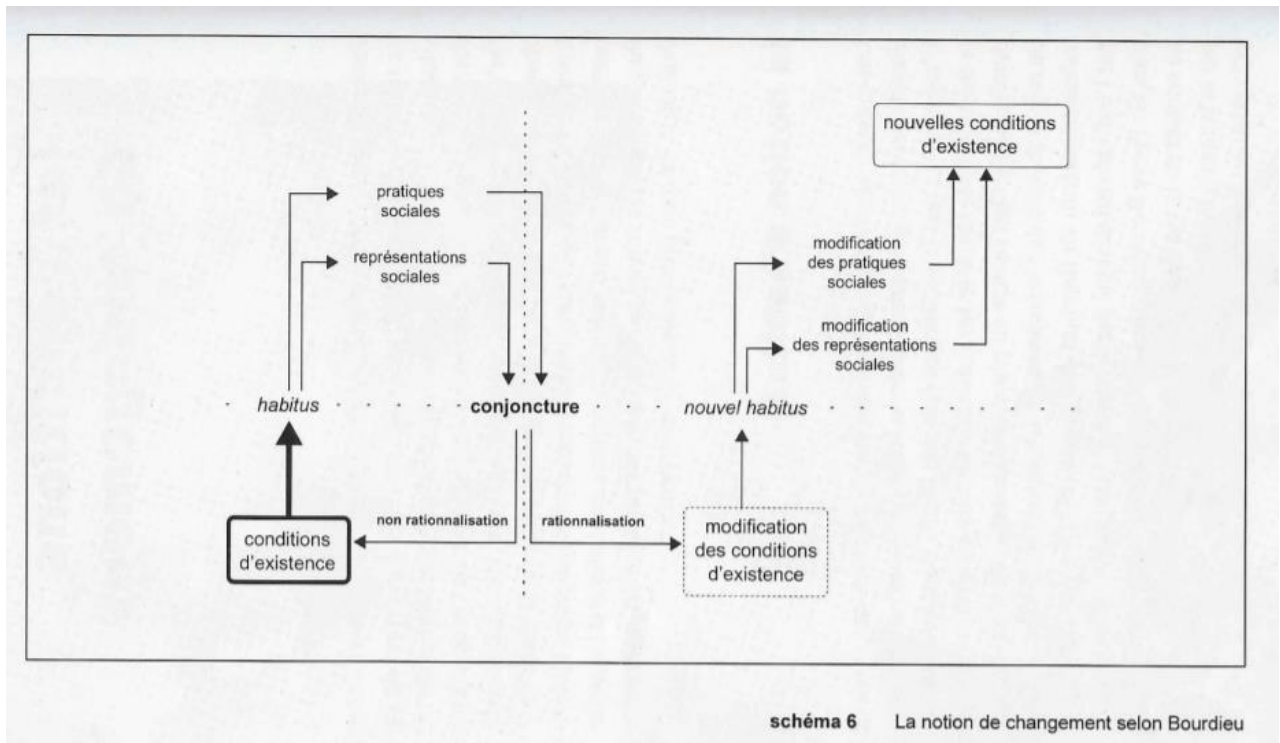
¹¹⁷Centre National de Culture Scientifique dédié à l'Océan, situé à Brest.

¹¹⁷Cadière, Joël. « Le voyage comme expérience », *Forum*, vol. °151, no. 2, 2017, pp. 61-63.

¹¹⁸Cueff Daniel et le GPAS, « *L'enfant dans la rue* », Daphné – GPAS, 2006 p 55

¹¹⁹Schéma 6 « notion de changement selon Bourdieu » ? CUEFF Daniel et le GPAS, *op.cit*, p56.

ouvert qui va être constamment soumis à des expériences et transformé par ces expériences. Cela dit, je vais tout de suite corriger... Il existe une probabilité que les expériences confirment l'habitus, autrement dit que les gens auront des expériences conforme aux expériences qui a formé leur habitus ». ¹²⁰



Les initiateurs de la pédagogie sociale semblaient fonder l'espoir d'une amélioration possible des conditions de vie par l'émancipation des individus. Ceci était alors rendu possible en partant de l'habitus, non pas comme étant mauvais et à modifier, mais comme base à prendre en compte pour permettre à chacun de prendre conscience de ses propres pratiques et représentations sociales. Alors ces derniers pourraient, par l'influence de rencontres et d'aventures hétérogènes et non conformes à leur habitus, expérimenter la nouveauté. Développer une capacité d'adaptation qui pourrait leur permettre d'élargir leur champ des possibles.

Influences également possibles d'un point de vue relationnel, ou, comment la fréquentation de personnes ayant des pratiques culturelles différentes des miennes peut-elle entraîner des répercussions sur celles-ci ? Une réponse possible nous est proposée par Bernard Lahire dans

¹²⁰Roger Chartier, entretien avec Pierre Bourdieu « À voix nue » Pierre Bourdieu 4/5 le 04/02/1988, réalisation Marie-Andrée Armynot France culture Pierre Bourdieu : « L'habitus, ce n'est pas le destin, le fatum ». <https://www.franceculture.fr/>, consulté le 25 janvier 2021

l'ouvrage La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, « les mobilités sociales, scolaires ou professionnelles, petites ou grandes, impriment leurs marques sur les profils culturels individuels. Elles impliquent que les individus concernés ont fréquenté plus ou moins durablement des conditions matérielles et culturelles d'existence différentes, qu'ils ont occupé des positions différentes dans les hiérarchies sociale, culturelle et professionnelle et qu'ils sont donc le produit de l'ensemble de ces expériences socialisatrices hétérogènes. Une autre manière de faire l'expérience de l'hétérogénéité culturelle est celle qui consiste à se confronter et à se frotter plus ou moins régulièrement à des registres et à des normes culturelles par la fréquentation concrète de personnes aux propriétés culturelles différentes des siennes. Et l'on mesure alors l'effet des influences relationnelles (amis, conjoints, relations professionnelles) sur les patrimoines individuels de dispositions culturelles. »¹²¹

Si, faire l'expérience d'une pratique différente de la sienne peut venir modifier sa pratique initiale. Alors, à côtoyer, pendant plus de six années, des pédagogues de rue, des enfants et familles des quartiers populaires, de nombreux espaces sociaux et identités culturelles différentes, alors ma pratique professionnelle s'en est vu fortement modifiée. Mais comment réellement me rendre compte de cette influence, de cette imprégnation de la pédagogie sociale dans ma pratique professionnelle ? La possibilité de l'expérimenter à nouveau sur un terrain vierge, à Saint-Brieuc, en a été l'opportunité.

¹²¹Lahire, Bernard. « Chapitre 13. Des vies culturelles sous influences », *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, sous la direction de Lahire Bernard. La Découverte, 2006, pp. 471-496.

III. Comment la pédagogie sociale influence-t-elle le choix et l'appréhension d'un nouveau territoire ?

L'objet du diagnostic qui m'a été confié consiste, en quelque sorte, à repérer un territoire pour essayer d'y proposer de la pédagogie sociale. Le réseau des GPAS n'a pas vocation à développer à tout va des dispositifs d'animation hors les murs et à devenir une fédération qui accompagne une multitude d'associations de terrain. Cela dit, ce travail d'implantation sur de nouveaux territoires ou auprès de nouveaux publics fait partie intégrante des missions du GPAS Bretagne. Cela participe aux expérimentations et nourrit la réflexion de l'ensemble de réseau des GPAS. Depuis de nombreuses années, le conseil d'administration du GPAS Bretagne s'interroge sur le développement d'un dispositif « hors les murs » dans un autre département breton, car l'association est implantée uniquement en Ille-et-Vilaine et dans le Finistère. Le choix des Côtes-d'Armor, ou plus exactement celui de Saint-Brieuc ne sont pas le fruit du hasard. En effet, la ville regroupe un certain nombre d'indicateurs (histoire, population, territoire) pouvant être concomitant avec les intentions de la pédagogie sociale. Dans un premier temps, nous mettrons en parallèle les matériaux collectés lors du diagnostic et les singularités de la pédagogie sociale décrites dans les précédentes parties, afin de comprendre ce qui a déterminé le choix de la ville de Saint-Brieuc puis celui du quartier du Point du Jour. Puis dans un second temps, nous reviendrons sur la dernière phase du diagnostic et la réalisation d'activités de proximités et ce qu'elles ont permis de récolter comme matériaux sur les réalités de vie des enfants et jeunes du quartier.

A. De Saint-Brieuc au quartier du Point du Jour, quelle place la pédagogie sociale a-t-elle eue dans le ciblage du diagnostic ?

Saint-Brieuc l'inclassable ! Comme l'évoque un article de l'Express « Les paradoxes d'une inclassable »,¹²² il est difficile de cerner cette ville décrite comme celle aux multiples facettes. « *Au bord de la mer, mais tournée vers la terre, ouvrière et bourgeoise, laïque et religieuse, gallo et bretonne... La préfecture des Côtes-d'Armor accumule les contrastes. Et les atouts.* » Tout d'abord, nous tenterons de comprendre ce qui a motivé le choix de Saint-Brieuc comme territoire d'étude. Puis, en revenant sur la manière dont ce diagnostic a été réalisé, nous interrogerons ce qui a conduit au choix du quartier du Point du jour pour la mise en place d'activités de proximité.

¹²²Lautrou Pierre-Yves, l'EXPRESS, Archive, Les paradoxes d'une inclassable, publié le 17/04/03, https://www.lexpress.fr/informations/les-paradoxes-d-une-inclassable_651244.html

Seulement, avant de découvrir Saint-Brieuc et le quartier du Point du Jour dans le secteur ouest, revenons à la place de la pédagogie sociale comme relais du travail social auprès des classes populaires plus spécifiquement. Car si elle n'est que très peu connue en France, la pédagogie sociale a une tout autre place à l'échelle européenne. « *Dans d'autres, tels que les Pays-Bas ou la Pologne, l'influence de la pédagogie sociale sur certaines pratiques est indéniable, mais sans que l'on puisse réellement parler de métier spécifique. Il en va de même pour l'organisation communautaire : autant le communityworker britannique ou l'opbouwwerker néerlandais sont des figures plus ou moins spécifiques (Baillergeau, 2002), autant l'organisation communautaire ne constitue qu'une modalité de l'intervention parmi d'autres pour les trabajadores sociales espagnols (Llobet, 2007). Quant à la France, cette approche y est pour le moins absente. En revanche, l'idée d'animation socioculturelle, si présente dans ce pays, est extrêmement difficile à traduire en certaines autres langues européennes, notamment les langues germaniques (Gillet, 2004 ; Smith, 1999) ».*¹²³ Engager depuis toujours dans la mise en valeur des compétences des personnes en situation d'exclusion sociale, et la défense de leurs droits, le réseau des GPAS développe ses actions, en France et en Pologne, auprès d'enfants ou de jeunes, en milieu rural ou urbain, mais toujours en milieu populaire. C'est d'ailleurs pour ces raisons qu'elle est membre de *La Voix De l'Enfant* et qu'elle l'a été du réseau Dynamo internationale¹²⁴. De plus, comme cela est largement évoqué précédemment, la pédagogie sociale souhaite permettre aux enfants, jeunes, adultes qui l'expérimentent, l'accès à des espaces sociaux diversifiés leur permettant un premier pas vers l'émancipation. « *Afin de sortir d'un travail social en voie de bureaucratisation et d'une éducation populaire institutionnalisée par les pouvoirs publics, nous sommes convaincus que la pédagogie sociale peut-être un levier possible de transformation sociale, de lutte éducative et de construction d'une autre société ».*¹²⁵

1. Le choix de Saint-Brieuc, base du diagnostic.

C'est en 1790 que le département des Côtes-du-Nord fut créé. Il comprenait la moyenne et une partie de la basse Bretagne, avec pour voisin le Finistère à l'ouest, l'Ille et vilaine à l'est et le Morbihan au sud. « *Longtemps critiqué et jugé dévalorisant, ce nom [des Côtes-du-Nord] fut changé le 27 février 1990 près de trente ans après qu'en 1962 le Conseil Général eut émis un avis favorable en ce sens*

¹²³Baillergeau, Évelyne. « Les enjeux contemporains du travail social en Europe », Informations sociales, vol. 152, no. 2, 2009, pp. 40-48.

¹²⁴Dynamo International est une ONG et un service d'aide à la jeunesse qui lutte, partout dans le monde, pour la défense des droits fondamentaux des personnes en situation d'exclusion sociale, site : <https://dynamointernational.org/>, consulté le 4/09/21.

¹²⁵ Manifeste://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale/

pour Côtes-d'Armor, signifiant littéralement « côtes du pays de la mer ».¹²⁶ Ainsi naissaient les Côtes-d'Armor, département qui rappelle également son appartenance au Massif armoricain. Si le département comporte trois entités distinguées : l'Armor (pays de la mer), l'Argoat (pays de l'intérieur) et le **pays de Dinan**, c'est bien dans celle de l'Armor que se situe Saint-Brieuc, sa préfecture.

Ville en bord d'une baie qui porte son nom, remarquable par l'amplitude de ses marées (classée comme 5e baie du Monde), Saint-Brieuc est pourtant tourné vers la terre. Certes, le Légué, porte plaisance est l'une des jolies cartes postales de la ville, mais se situant dans la vallée peine à se rattacher à la ville. En effet, la géographie de la ville avec ses vallées du Gouet et du Couëdic, rend sa lecture parfois complexe. Même pour ces propres habitants, ces derniers se dénomment parfois plus comme habitants de Cesson, Balzac ou Robien nom des quartiers de la ville que Briochines ou Briochins.

L'histoire de la ville est toute aussi singulière, marquée par de grands événements dévoilant au fur et à mesure une partie de son identité. Les marins sont installés du côté de Cesson près du port. Les paysans plus à l'Ouest, ce sont les Villages. La bourgeoisie, elle, se regroupera en centre-ville, du côté de Robien, où les nouveaux entrepreneurs firent construire de grandes maisons signe de leur réussite. Ainsi Saint-Brieuc est devenue une ville industrielle, mais surtout une ville à l'identité ouvrière. En discutant avec les habitants de Saint-Brieuc lors de mes explorations des quartiers, j'ai souvent entendu parler de La Briqueterie de Langueux, qui explique d'ailleurs la forte présence de la brique dans l'architecture briochine. Fermée depuis 1947, elle a fait vivre plus de 300 ouvriers dans des conditions très dures. Et puis l'histoire du Joint français et les deux mois de grève du 15 février au 8 mai 1972¹²⁷. « Pendant deux mois, au printemps 1972, la grève du Joint français à Saint-Brieuc mobilise toute une région qui se bat pour sa dignité, développant des solidarités ouvrières et paysannes ébauchées en mai 1968. »

Moi : « La grève du joint français, c'était quoi l'histoire ? »

Francine, une habitante de Cesson : « (souffle) ah ben, on n'aime pas trop en reparler de ça ici, avec ça, tous les sous sont partis ailleurs, les grosses boîtes elles »

¹²⁶ Patrimoine de France, Côtes-d'Armor site <http://patrimoine-de-france.com/cotes-d-armor/>

¹²⁷ INA, L'ouest en mémoire, fresque INA Fin de la grève au Joint français à Saint-Brieuc Type de média : Vidéo - Journal télévisé Date de diffusion : 08 mai 1972.

*ne voulaient plus venir, ils ne voulaient pas de grève, deux mois c'est énorme...
(Silence) bon après, ils bossaient durs les gars, fallait bien qu'ils gagnent un peu
plus, pour tenir, tout le monde venait aider, mon père il était paysan, on venait
emmener des patates pour les ouvriers et leur famille ».*¹²⁸

Les ouvriers de l'époque avaient pourtant gagné leur combat, devenu symbole de l'opposition du monde ouvrier et agricole breton à une nouvelle forme de décentralisation venue de Paris. Mais tout au long de mes rencontres j'ai eu souvent la même impression, les Briochins, et une partie des habitants du département d'ailleurs, ont du mal à être fiers de leur ville ou préfecture. Terre d'accueil depuis toujours, Saint-Brieuc a une forte diversité culturelle, mais peine à y voir une richesse. « *En 1937, des réfugiés. Espagnols fuient Bilbao et la guerre civile espagnole, et trouvent refuge à Saint-Brieuc dans le camp de Couëdic* ».129.. Certes, les témoignages recueillis¹³⁰ ne présument pas de conditions d'accueil toujours bonnes, mais « *la Ville accompagne 70% de l'hébergement d'urgence du département et 65% de l'accueil des populations réfugiées* ».131

Pourtant « Saint-Brieuc. La ville la plus pauvre de Bretagne », titrait en 2018 Le Télégramme¹³², a du mal à retrouver son élan. L'auteur de l'article reprend ici les termes de la convention signée entre la ville et le dispositif national « Cœur de Ville ». En effet aux vues des difficultés rencontrées par la ville « qu'il s'agisse du taux de chômage, de la population imposée en taxe d'habitation, du niveau de ressources des ménages », Saint-Brieuc peine à trouver un nouveau souffle. Le plan national d'action « Cœur de ville » souhaite « répondre à une double ambition : améliorer les conditions de vie des habitants des villes moyennes et conforter le rôle de moteur de ces villes dans le développement du territoire. »¹³³

¹²⁸ Extrait carnet de bord, rencontre des habitants du secteur Est, échanges avec Francine en bas de sa tour, femme de 63 ans, née en 1957 à la ville Hélio, le 21 octobre 2020.

¹²⁹ Archives municipales de Saint-Brieuc, site <https://archives.saint-brieuc.fr/>

¹³⁰ Les bistros de L'Histoire, migrations et immigrations en Côtes-d'Armor site : <https://www.bistrotsdelhistoire.com/>

¹³¹ Ville de Saint-Brieuc, site <https://www.saint-brieuc.fr/>

¹³² Rouchon-Borie, Dimitri, article « Saint -Brieuc. « La ville la plus pauvre de Bretagne » Le Télégramme publié le 25 /09/2018 et consulté le 13/08/21

¹³³ <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/>

« Depuis cinq ans, la réalité de la centralité sociale¹³⁴ de Saint-Brieuc a été multipliée par deux », compte tenu de la « fragilité de la population »¹³⁵ il est vrai que la ville compte trois quartiers dits prioritaires dans le cadre des politiques publiques¹³⁶, regroupant donc une population pouvant rencontrer des difficultés d'ordres économiques, sociales, où le taux de pauvreté en 2018 avoisine les 50%¹³⁷. Bien entendu, sa situation géographique entre Brest et Rennes, sa taille différente de celle d'une métropole et ces multiples facettes culturelles ont aidé à la prise de décision. Mais c'est avant tout, la forte présence de ces classes populaires et son histoire liée au monde ouvrier qui a été l'élément le plus important dans le choix de cette ville. De plus une présence plus importante des jeunes et d'enfants dans le QPV, participe à ce choix. En effet, « les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) regroupent 5,4 millions d'habitants dont 40 % ont moins de 25 ans¹. La population des QPV est donc une population jeune, plus jeune que dans le reste de la France métropolitaine, où les moins de 25 ans représentent 29 %. »¹³⁸. Ainsi la pédagogie sociale, et les personnes qui la valorisent espèrent pouvoir permettre de rebattre les cartes, d'en offrir de nouvelles aux habitants des quartiers, en établissant quelques ponts entre l'ici et l'ailleurs, entre le quartier et le reste de la ville. « Être pauvre, c'est ne plus avoir les moyens du conflit, ne plus avoir les moyens de se passer de l'aide qu'on sollicite, de ne pas signer les contrats qu'on vous propose. Être pauvre, c'est ne plus avoir les moyens d'être invisible, de cacher ou de dissimuler.(...) En prenant le temps de rêver, de discuter, de se réunir, de se rassembler ; en suscitant des espoirs, en montrant que produire, partager et donner sont possibles ; que les clôtures, les codes, les barrières, les contrôles, l'enfermement et le repli sur soi... ne constituent pas le seul avenir de la ville et du vivre ensemble, nous nous donnons le pouvoir de dire un « non » de liberté ; nous instruisons le pouvoir de refuser, et de créer d'autres avènements ». ¹³⁹

¹³⁴ Collectif-Rosa-Bonheur, « Centralité populaire : un concept pour comprendre pratiques et territorialités des classes populaires d'une ville périphérique », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, mis en ligne le 16 juin 2016, consulté le 13 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/5534> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.5534>

¹³⁵ *Le Télégramme*, art. Cit.

¹³⁶ Site : <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/quartiers-de-la-politique-de-la-ville>

¹³⁷ Site SIG ville, Système d'information géographique de la politique de la ville : <https://sig.ville.gouv.fr/> consulté le 31 octobre 2020.

¹³⁸ Chantal Dahan, chargée d'études et de recherche, INJEP, « Qui sont les jeunes des quartiers de la politique de la ville (QPV) ? » fiches repères N°54, 04/03/21

¹³⁹ Ott, Laurent. « Être pauvre, c'est dire "oui" quand on pense "non" » [1] », *Travail social, les raisons d'agir*. Sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2013, pp. 72-73.

Une fois la ville définie, ainsi que l'objet de ma mission, je pouvais me lancer dans cette nouvelle aventure à mon tour. Dans « L'enfant dans la rue »¹⁴⁰, Daniel Cueff souligne l'importance de « connaître les données statistiques globales est de première importance pour les pédagogues surtout quand ces derniers souhaitent s'organiser en réseau pour être reconnus en tant qu'interlocuteurs des pouvoirs publics (...) »¹⁴¹

M'appuyant sur ma pratique de pédagogie sociale, j'ai appréhendé ce nouveau territoire sous la forme d'une enquête de terrain¹⁴². J'ai ainsi mobilisé le recueil de données statistiques, des temps d'observations, m'appuyant sur une démarche ethnographique, en ce que l'ethnographie « ne juge pas, ne condamne pas au nom d'un point de vue « supérieur ». Elle cherche avant tout à comprendre, en rapprochant le lointain, en rendant familier l'étranger. »¹⁴³ Jordan Parisse, chargé de recherche à l'INJEP, l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, formule la remarque suivante¹⁴⁴ « il est de bon augure, avant de rencontrer les élus ou techniciens d'un nouveau territoire, d'en avoir auparavant appréhendé les statistiques et surtout les rues et ses habitants. ». Ce conseil, je l'ai suivi en passant du temps sur le terrain, à arpenter les rues et boulevards à la rencontre des habitants. Des prises de photographie régulières me permettent de rendre compte plus facilement des spécificités des espaces fréquentés à mes interlocuteurs. Un premier travail a été cependant nécessaire de récupération de données froides, sur le territoire briochin, la population, la situation socio-économique, via les sites de l'INSEE¹⁴⁵, de la CAF¹⁴⁶, de SIG ville¹⁴⁷, croisée avec les chiffres fournis dans le cadre du contrat de ville concernant les quartiers prioritaires de la ville. En parallèle, j'ai réalisé ce qui pourrait s'apparenter plus à une enquête de terrain, mais les deux confinements, sur la période de diagnostic, ne m'ont pas permis d'approfondir autant que ce qui était initialement prévu aux vues des réalités du

¹⁴⁰ Cueff, D, L'enfant dans la rue, GPAS, 2006 p51

¹⁴¹ Cueff, Daniel et le GPAS, « L'enfant dans la rue », Daphné – GPAS, 2006 p 51.

¹⁴² Beaud, S, Weber, F, « Guide de l'enquête de terrain, collection Grands Repères, édition La Découverte, 2012, 325p

¹⁴³ *Ibid*, p7

¹⁴⁴ Intervention de Jordan Parisse, UE politique jeunesse, cartographie, dans le master Enfance Jeunesse Politique et accompagnements à l'EHESP en septembre 2020

¹⁴⁵ L'Institut national de la statistique et des études économiques, site insee.fr

¹⁴⁶ CAF, Caisse d'Allocation Familiale, site caf.fr

¹⁴⁷ SIG ville, système d'information géographique de la politique de la ville, site <https://sig.ville.gouv.fr/>

contexte sanitaire. Enfin, après une succession d’entretiens avec des professionnels, acteurs enfance jeunesse du territoire, des élus de la ville et les premières paroles d’habitants recueillies, le secteur ouest et le quartier du Point du jour- Waron, alors ciblé, a fait l’objet d’un diagnostic plus poussé. Ainsi en mai, durant 5 jours, des temps d’activités de proximités ont été mis en place dans ce quartier, ouverte à tous et gratuite. Ce temps de « diagnostic actif », dont les activités de proximité en sont le cœur, m’a permis de partager de plus longs moments avec les enfants, jeunes et adultes, ouvrant la possibilité de mieux comprendre leurs réalités de vie. Cette expérience fait échos à la pédagogie sociale d’une part et d’autre part à l’observation participante. En effet, celle-ci peut être caractérisée par « *une période d’interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s’immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences* ». ¹⁴⁸.

Dans un premier temps, complété par la suite tout au long de mon diagnostic et des rencontres, j’ai pu établir un tableau récapitulant quelques indicateurs, données statistiques, pour mieux appréhender le territoire à différentes échelles.

	Densité population 2018	Habitants 2019	Moins de 30 ans	Superficie	Taux de pauvreté	Chômage
Région	122.6hab/km ²	3 335 414 hab	33.7%	27 207,9km ²	10.8%	11.4%
Département	87.2 hab./km ²	599 584hab	30.7%	6 877,6 km ²	12%	11,5% ¹⁴⁹
Saint-Brieuc Armor Agglomération	252.9hab/km ²	151 517 hab.	36.4%	601.72km ²	20%	17.9%
Saint Brieuc	2018.7hab/km ²	44 170 hab	36.4	21.9 km ²	20%	17.7%
Point du Jour		1 183 hab	37% - de 25 ans	12 ha	45.3%	16.70% des 16-25 ans NEET ¹⁵⁰

Tableau : données statistiques de la Bretagne au Point du Jour.

Reste alors à cibler le quartier le plus pertinent pour une première expérience de pédagogie sociale.

¹⁴⁸Lapassade, Georges. « Observation participante », Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Érès, 2016, pp. 392-407.

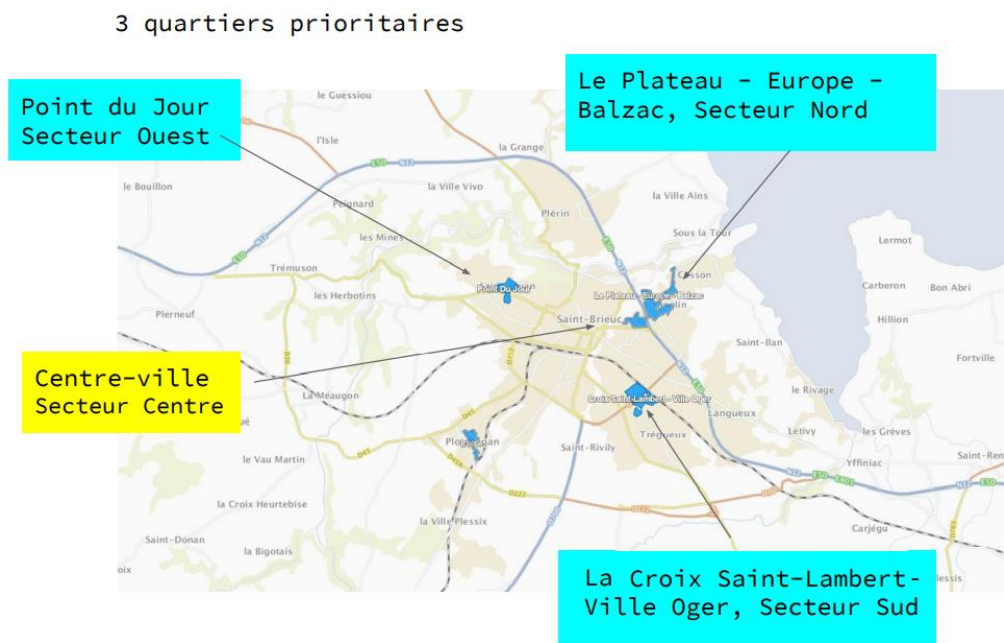
¹⁴⁹*Ibid.*

¹⁵⁰Jean Diane, « Jeune, sans emploi et hors du système scolaire : qui sont les « NEET » ? » Les Décodeurs, Le Monde, publié le 10 juillet 2014

2. L'approche des quartiers prioritaires en pédagogie sociale, le choix d'un quartier.

« Le diagnostic est un processus de travail participatif qui met en évidence les points forts, les points faibles, les potentialités et les menaces du territoire. Il recherche des écarts entre les représentations des différents acteurs, met en évidence des atouts et des attentes, il recherche les causes des dysfonctionnements et surtout recherche des axes de progrès. »¹⁵¹ Pour ce faire, je me suis appuyée sur des outils à disposition via "Diagnostic de territoire"¹⁵².

Pour compléter mon approche, une première carte situant les 3 QPV dans la ville m'a permis également de me repérer.

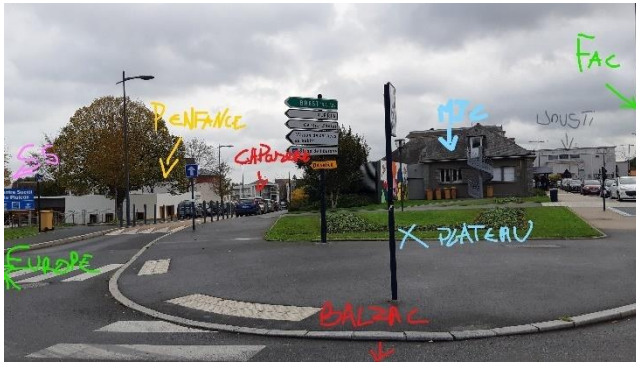


Les QPV dans St Brieuc 1

Voici quelques éléments pour mieux appréhender ces trois quartiers populaires aux atouts hétérogènes. Et ce qui a justifié le choix du quartier du secteur Ouest, Le Point du Jour.

¹⁵¹ Site de diagnostic de territoire proposé par APSN, L'Association de Prévention Spécialisée du Nord <https://www.diagnostic-territoire.org/documentation/definitions-et-methodes>

¹⁵² Diagnostic de territoire, site : <https://www.diagnostic-territoire.org/>



Carrefour des associations, Est 1

- Secteur Est, Plateau- Balzac- Europe** : il s'agit du quartier populaire le plus connu de l'extérieur de la ville, je suis originaire des Côtes-d'Armor et j'ai souvent entendu parler de ce quartier, hélas souvent pour des faits divers. Je commence mon exploration par ce dernier. Les 4 tours très hautes au milieu du quartier en sont le symbole. Dans un premier temps je repère un nombre important d'infrastructures (piscine, gymnase, skate park), la présence d'institutions scolaires de la maternelle à l'université et les signes d'un projet de l'ANRU ¹⁵³avec la Maison du projet en bas d'une des tours, comme me le fait remarquer un habitant me parlant de son quartier.

- Me voilà arrivée à Balzac, l'école maternelle, la piscine, le city, les maisons en bois. L'école élémentaire. Et à droite le « centre commercial », je le traverse, tout est quasiment fermé et en mauvais état, des jeunes et de moins jeunes hommes « squattent » un petit café situé dans l'angle un peu en hauteur (bonne place pour tout surveiller...). Je discute avec un monsieur qui m'explique par où aller à la MJC et où est l'école primaire. Il me précise aussi que la fac de médecine n'est pas loin...je continue, la grande barre d'immeuble en face me paraît vide, je vais poser la question au bar-tabac d'à côté, le monsieur me raconte ..Un peu...avec mes questions il me prend pour une journaliste en plus avec mon petit carnet j'en ai l'allure dit-il.(ce n'est pas la première fois que l'on me fait la réflexion) je lui explique ma démarche (me faire mon propre avis sur le quartier et donc besoin de connaître l'avis des habitants et l'histoire des lieux) il est content et un peu plus bavard, m'invite à repasser si je veux discuter. Pour lui aussi le quartier c'est « moins pire » que le centre-ville et d'autres (mais je n'en saurais pas plus. (...)) La dernière municipalité, elle voulait abattre ces 4 tours et puis c'est tout, c'était leur seul projet pour ici » me souligne le buraliste. la concertation ? Oui peut-être un peu, mais faut chercher l'info. En tout cas, on va passer de 280 logements à 28 !! Et puis*

¹⁵³ ANRU, Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine, elle finance et accompagne la transformation des quartiers de la Politique de la ville dans toute la France.

des logements mixtes forcément, ça, c'est Anru qui suit ça, c'est l'Europe qui oblige » le buraliste.)¹⁵⁴

En m'approchant de la Maison des projets, je suis invitée à venir rencontrer les habitants présents. Ils sont onze, autour d'une table, des hommes uniquement, entourant l'animateur des conseils citoyens de Saint-Brieuc. Après que chacun est pu se présenter, ils me demandent ce que je fais dans le quartier, certains m'ayant déjà repéré plusieurs fois discuter avec les passants. Il est inutile de croire que l'on peut passer inaperçue quand on commence à prendre des sentiers détournés, j'en ferai à maintes reprises l'expérience tout au long de ce stage. À la fin de notre longue discussion, je suis invité par Yassin, un habitant engagé dans la vie du quartier, et ses collègues aussi, à revenir quand je veux pour plus d'information ou rencontrer des habitants. Je l'enregistre dans mon carnet de notes comme personne repère pour Balzac. Pendant cet échange, ils me décriront leur perception de la place des structures jeunesse dans le quartier. Ambiance tendue entre structures, absence de jeunes des quartiers dans les publics, surtout pour l'une des plus grosses structures qui ouvrent ses places à toute la ville...ne facilitant pas l'implication des jeunes de Balzac par exemple. La place de l'ancienne municipalité dans les jeux d'acteurs est aussi soulignée comme n'aidant pas à la reconnaissance des gens des quartiers. Pour eux le projet urbain de Balzac en est un signe, il faut « effacer ». Pour les enfants même constat, le centre de loisirs le plus fréquenté : « le skate park et nos aires de jeux ». Les démarches administratives concernant les loisirs semblent être un frein de plus à l'inscription en centre de loisirs, et puis le manque de place disponible semble être une habitude. Enfin, ils semblent tous très intéressés par les intentions de la pédagogie sociale que je leur ai présentées et se portent volontaires pour m'aider si besoin. L'invitation à « entrer », à découvrir le quartier par des échanges avec les habitants peut être interprétée en sciences sociales comme étant le signe qu'ils acceptent ma présence, je peux alors continuer mon exploration du quartier.¹⁵⁵

¹⁵⁴Collin, Cécile, extrait de mon carnet de bord tenu pendant mon stage au GPAS Bretagne, rencontre avec le buraliste de Balzac, le 8 octobre 2020.

¹⁵⁵Quivy, Manuel, Campenhoudt, Luc Van, *Manuel de recherche en sciences sociale*, 3^e édition, Paris, Dunodp 70.

- **La Croix Saint- Lambert – la ville Oger** : le quartier, séparé par une grande voie rapide avec



La Croix Saint Lambert, Sud

d'un côté la Ville Oger, de l'autre le reste du quartier, est aussi visé par un projet de l'ANRU. Ici on retrouve de nombreux équipements pour l'enfance, la jeunesse, et une très grande bibliothèque Albert Camus, où il semble, d'après les habitants rencontrés,

pouvoir « y aller comme ça même sans inscription ou carte membre ». La bibliothécaire rencontrée me

confirmera qu'il y a bien un accès informatique qui ne demande aucune condition préalable (sauf en ce moment avec le Covid, il est fermé).

En face de la bibliothèque, à côté de quelques commerces, un bâtiment sort de terre. Ce futur « pôle de vie » permettra de mutualiser les besoins des acteurs du quartier. Il a été initié à la suite de l'arrêt d'un autre projet qui aurait dû se concrétiser par la construction d'un nouveau bâtiment pour l'association importante du quartier Le Cercle. Mais la municipalité aurait fait marche arrière pour des raisons de choix budgétaire d'après l'un des membres de l'association en question (corrélée par d'autres témoignages). D'après cette même source, les projets culturels recherchés par la municipalité alors en place étaient surtout axés sur « un clientélisme, des choix élitistes » citant alors pour illustrer son propos la Villa Carmélie, Conservatoire de Musique, Danse et des Arts dramatiques, inaugurée en 2010. Le tissu associatif, avec une grande diversité de propositions allant des jardins partagés, à une ferme pédagogique en passant par l'éducation à l'image paraît accessible à un grand nombre d'enfants, de jeunes et d'adultes du quartier. Cependant d'après les sollicitations dont me fait part la référente de la réussite éducative sur le quartier, lors d'un entretien¹⁵⁶, nombreux sont ceux qui ne sortent que très peu ou ont une faible connaissance du tissu associatif. Cela fait écho à mes observations, d'un petit nombre d'enfants dans les espaces publics le mercredi après-midi, et les échanges avec certains au city stade de la Ville Oger m'expliquant ne rien faire comme activité extrascolaire. Un acteur associatif du territoire me fera part lui aussi d'observations « préoccupantes quant à l'invisibilité ou l'oisiveté de certains enfants, jeunes du côté de ce quartier », m'expliquant par la suite que des pistes de travail avec les différents acteurs du secteur sont en cours. Différents

¹⁵⁶ Entretien réalisé avec le responsable du service et la référente du secteur sud et ouest, dans les locaux de la ville, le 5 mars 2021.

témoignages me confirmeront que la dynamique associative est importante et constructive dans le secteur malgré quelques crispations antérieures avec l'ancienne municipalité.

- **Le Point du jour, la cité Waron.** Situé dans le secteur ouest entre la campagne et la ville, le



LA Ruche, Centre social, Ouest

quartier est régulièrement présenté par de nombreux habitants et acteurs comme celui des villages. La multitude de sous quartiers portant le nom de « ville » en fait l'écho. Les barres d'immeubles de la cité Waron démolies en 2014 sont en cours de reconstruction en

plus petites et moins hautes. Le secteur ouest est une « mosaïque » comme le définit les

habitants et acteurs du territoire. Une mosaïque où l'on retrouve une mixité sociale, la présence d'institutions scolaires, mais ici le lycée est technique. D'ailleurs, de nombreux jeunes que j'ai croisés dans la galerie marchande Géant à l'entrée du quartier le fréquentent, « nous on est à Fress [lycée Fressynet], on va tous là-bas, ceux qui vont en ville ils ne sont pas du quartier des villages [Waron] »¹⁵⁷. Certes, le secteur a donc une galerie marchande même celle-ci reflète une image du quartier relativement pessimiste, comme délaissée. Les boutiques sont vides, les produits présentés sans grand soin. Quant aux infrastructures, comme la salle de musique actuelle *Bonjour Minuit*, le conservatoire des arts précédemment cité et la grande salle de sport départementale, les habitants du quartier n'y vont que très rarement comme la piscine qui n'est pas toujours ouverte aux écoles du quartier. Le centre social tente d'amener une nouvelle dynamique avec la rénovation du quartier, l'équipe est actuellement en écriture de projet pour les prochaines années. Leur constat de la situation du territoire semble d'ailleurs partagé par le service de la réussite éducative et projet éducatif (en cours d'écriture également). Une forte présence d'adulte vivant seul 47% de personnes seules, ou avec des enfants, « Moins de familles monoparentales que sur le reste de Saint-Brieuc (10%), mais celles-ci représentent 14% au Point du Jour »¹⁵⁸. Concernant l'accès aux loisirs pour les enfants du secteur, celui-ci semble être assez facile selon cette même enquête, pourtant « 45% des

¹⁵⁷ Extrait de carnet de bord,

¹⁵⁸ Document de travail de diagnostic de territoire du Centre social La Ruche, données statistiques issues de l'analyse des besoins sociaux réalisée par la CCAS en 2021.

enfants ne sont pas inscrits à une activité de loisirs ». La place d'un local pour la jeunesse reste un point important des demandes quant aux loisirs jeunes.

Reste la place complexe de l'association conventionnée pour la mission jeunesse qui peine à rencontrer son public. Elle ne semble pas être repérée par les jeunes que j'ai rencontrés. Le centre de loisirs associatif du secteur est complet sur les périodes scolaires, mais ses effectifs chutent (d'après l'un des responsables) pendant les vacances scolaires. Le mode d'inscription en mairie semble être un frein (meilleure visibilité pour les centres municipaux apparemment toujours d'après ce dernier).



Reconstruction cité Waron, Ouest

La rencontre avec l'élue de la jeunesse, dans un premier temps du diagnostic, nous avait orientés vers ce secteur ouest, plus précisément vers la question de la jeunesse, celle-ci ayant peu de propositions d'activités extrascolaires. Une seconde rencontre avec l'élue à la réussite éducative conforte nos premiers résultats quant au manque d'opportunités pour les enfants et les jeunes sur ce même secteur. Enfin, en raison de la durée du diagnostic, il a été décidé de concentrer notre diagnostic vers les enfants en priorité.

3. Une adaptation nécessaire, aller-retour entre terrain et réflexion

Pour ce diagnostic, j'ai multiplié les temps d'observation, entre coupés par des entretiens semi-directifs.¹⁵⁹ « Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. » Ainsi par des allers-retours entre les observations de terrain, des temps d'entretiens, des temps de recherche plus théorique que j'ai construit le diagnostic et c'est également ce même procédé qui m'amène à ce travail réflexif.

Avec les professionnels ou bénévoles des structures associatives, intervenant dans le champ de l'enfance et de la jeunesse, ainsi que ceux des services municipaux, les rencontres sont aussi variées que les profils. Seul point commun, la demande récurrente d'explications quant à la pédagogie

¹⁵⁹ Quivy, Manuel, Campenhoudt, Luc Van, *Manuel de recherche en sciences sociale*, 3^e édition, Paris, Dunod. P174

sociale. Le choix des mots, des axes de présentations est alors un vrai travail réflexif en soi. Comment se faire comprendre de son interlocuteur quand il s'agit d'expliquer une autre pratique ? comment ne pas minimiser les singularités de la pédagogie sociale, pour se faire comprendre ?

« Rencontre avec la direction de l'association du quartier. La discussion est tendue, la personne rencontrée intervient peu ou si elle le fait c'est souvent pour recadrer son animateur ou revenir sur des propos tenus par ma tutrice qui m'accompagne (sur la place des salariés dans le CA par exemple). Elle semble nous prendre pour des amateurs, revient sur chaque propos. Mais de plus en plus sur un ton méfiant et agressif à notre rencontre et à celle de son collègue. Pour exemple, à un moment de la discussion, l'animateur souligne qu'il existe un "trou dans la raquette", d'après lui, concernant l'information entre les enfants (centre de loisirs et école) et les jeunes (structure jeunesse ou pas). Quand on évoque dans la discussion, un temps d'expérimentation sur le l'un de leur secteur géographique d'intervention, en expliquant que ces temps de rencontres avec les enfants et les jeunes sont aussi des moments pour informer sur ce qui se passe ailleurs, dans sa structure par exemple (aspect médiation des activités de proximités), elle nous rétorque qu'ils n'ont pas besoin de nous pour communiquer. Voilà qui résume l'échange. »¹⁶⁰

J'ai appris pendant ce stage et surtout après cette rencontre qui fut très déstabilisante qu'il était important de bien approfondir l'Histoire du quartier, des structures, et les « histoires » qui éclairent parfois les enjeux du moment. Les allers-retours entre les temps d'observations et ceux de recherches plus théoriques permettent une meilleure adaptation au contexte. En l'occurrence, cela m'aurait permis ici de mieux comprendre dans quel contexte se faisait la rencontre. En effet, après quelques recherches j'ai compris qu'elle avait fort à faire quant au redressement d'une situation très complexe lié au départ mouvementé de l'ancienne équipe de direction. De plus, la situation financière de l'association en question était elle aussi fragile, notre arrivée comme nouvel interlocuteur possible auprès d'un public jeune semble perçue comme une menace dans les futures

¹⁶⁰ Collin, Cécile extrait du compte rendu d'une rencontre avec la direction d'une association briochine, 20/02/2021.

discussions liées au dossier de conventionnement avec la ville. En effet, comme pour bon nombre d'associations, tous secteurs confondus, la situation est rendue fragile par la baisse de subventions de l'état et des collectivités locales additionnée à l'augmentation d'une mise en concurrence, entre associations, par le recours aux appels à projets. Les périodes de négociations de conventionnement deviennent alors des périodes à forts enjeux pour les associations (et sûrement aussi pour les collectivités) comme l'expose Florence Abrioux dans la revue *Management et avenir*.¹⁶¹

Par la suite, lors d'autres rencontres, je me suis efforcée de présenter la pédagogie sociale en m'appuyant sur les 4 axes de travail des associations de terrain illustrant d'exemple d'actions menées avec l'explication des effets escomptés, des freins et des leviers qui peuvent être mobilisés. Les questions de législation (activité en ACM), de travail en partenariat et de source de financement sont incluses à ma présentation, car souvent abordée par la personne rencontrée que ce soit à Saint-Brieuc, en formation ou sur un autre territoire d'ailleurs.

*« Que ce soit au GPAS, à Intermèdes Robinson, à Traces de Belleville, toutes ces associations ont en commun de devoir mener un travail énorme de partenariat, de communication, et de comptabilité souvent plus astreignant que pour les institutions en place, car s'y ajoute la précarité des soutiens nécessaires. Pour conduire un tel travail, il est souvent nécessaire de se montrer "plus professionnel que les professionnels" et de parler leur propre langage pour se faire comprendre d'eux. »*¹⁶²

Mais que permettent ces rencontres et ces échanges ? Comment les matériaux collectés permettent-ils de mieux appréhender ce nouveau territoire ?

On peut se sentir à la rue, travailler dehors c'est *« perdre en assurance pour gagner en disponibilité, en ouverture en capacité à s'intéresser à l'autre (...) La seule chose qui vaudra au final c'est ce qui se passera ou ne se passera pas »*¹⁶³. Finalement, une fois les premiers pas, j'espère la rencontre, finalement être seul dans la rue me paraît encore moins confortable que de croiser des personnes à qui je souris malgré le masque, elles ne le savent pas, mais leurs présences me rassurent finalement.

Puis vient le moment d'aller vers eux, vers ce petit groupe de garçons qui discutent en haut du parc du Point du Jour. Ils sont trois avec leur motocross, *« prendre son courage à deux mains »* voilà ce qui me vient en tête avant de me diriger vers eux. J'ai toujours trouvé plus facile d'aller vers les enfants

¹⁶¹Abrioux, Florence. « Les relations entre associations et collectivités : vers quel avenir ? Introduction », *Management & Avenir*, vol. 40, no. 10, 2010, pp. 186-204.

¹⁶²Ott, Laurent. « Travail, travail social et travail du social », *Transversalités*, vol. 120, no. 4, 2011, pp. 87-100.

¹⁶³Ott, Laurent Positions du travail « hors les murs », dossier Agir dans l'espace public, revue *N'autre école*, n° 11- hiver 2019, p 40.

que les jeunes peut-être par habitudes (j'ai plus d'expériences en enfance) ? Par crainte d'être trop vieille pour mener la discussion, préjugé ? Se faire violence. Je leur demande où l'on va quand on a leur âge avec ces motos. Ils semblent surpris, je continue sur ma lancée, et demande ou ils aiment aller s'entraîner ? La discussion prend, ouf ! Ils me racontent leurs sorties et me partagent leur regard sur le secteur ouest.

« Tout est bien pourri, même le Géant du coin, y'a rien dans le coin pour nous. On va dans la forêt pas loin faire de la moto, y a pas le droit, mais les circuits c'est trop cher. Sinon on bricole en bas de la tour chez un pote. On y va là , tu veux venir voir ? Je les suis, je me retrouve au bas d'une tour pas loin du parc, côté Saint Jouan. L'un d'eux me présente : la "dame elle s'intéresse à nos « loisirs » !! (Rires) L'échange continu.¹⁶⁴

Les suivre, m'adapter au moment, assumer d'être dehors, d'être là à discuter avec eux. Finalement, mon choix d'accepter l'invitation porte ses fruits, ils me raconteront « même » les petites histoires du quartier avant la destruction des tours.

« Tu sais ici y a eu des crimes, du deal, bon ça y a toujours, mais avant c'était chaud Les Villages ! Y avait des mecs, fallait mieux être potes avec eux, sinon t'étais mal, mais moi perso, je ne me suis jamais senti en danger, j'étais d'ici, c'est chez moi. »

Et puis les liens avec la police, les embrouilles avec leurs parents. Ils me posent des questions, auxquelles je réponds, recherchent de réciprocité. Quel âge as-tu ? Pourquoi tu viens de Brest pour « visiter Saint-Brieuc » ? Qu'est-ce que je vais faire de ce qu'ils me racontent ? Si je suis mariée, si j'ai des enfants ? Je suis surprise de leur curiosité et de leur facilité à se raconter. Je suis consciente que tout n'est pas à prendre pour argent comptant, je repère vite les sourires en coin parfois sur certains sujets. Mais je ne le fais pas remarquer, le principal étant ailleurs, encouragé l'échange. Je me

¹⁶⁴Collin, Cécile, extrait de carnet de bord -Exploration Point du jour-19 mars 2021

souviens d'une lecture d'Isabelle Coutant en cours sur « *le besoin de parler* »¹⁶⁵, je les écoute alors attentivement me faire le récit de leurs expériences.

Plus tard dans mon stage j'ai croisé à nouveau deux jeunes du groupe, je me souvenais de leurs prénoms et les salua, de nouveau surpris, ils traversèrent la route pour venir me saluer à leur tour. De quoi m'encourager pour les journées d'explorations sans croiser personne. Certains jours, je me suis demandé ce que je faisais là, seule, parfois sous la pluie, on dans le vent à ne croiser personne, je me suis sentie vulnérable, sans lien avec mon environnement, sans plan B.. Alors, comme pour me donner un peu de courage, j'appelle mes collègues du GPAS Bretagne, pour prendre des nouvelles et partager mes observations, mes dernières rencontres.

Et puis vient le moment où, en préparation du diagnostic actif, j'accueille dans le secteur du Point du Jour ma collègue qui va m'accompagner pour cette étape. Elle partage la pratique de la pédagogie sociale, mais ne connaît pas du tout la ville. Je lui fais alors faire le tour de « mon terrain d'exploration, mon lieu de travail ». Par cet exercice de présentation, j'ai pu réaliser à quel point ma connaissance du milieu s'était enrichie durant ces derniers mois. L'histoire du quartier, la connaissance de la diversité des cultures présente, le nom des rues, celui des professionnels ressources du quartier, des lieux à connaître, ceux où il est préférable d'aller à deux, les prénoms de certaines personnes croisées dans la rue. Toutes ces nouvelles connaissances en sont la preuve. Comme le bricoleur de Lévi Strauss, le pédagogue construit sa pratique du milieu au fur et à mesure, au gré des rencontres et des expériences qui se présentent à lui dans le milieu lui-même et non en anticipant le projet de A à Z.

'Alors que l'ingénieur, dont la démarche s'inscrit évidemment dans la perspective de la science moderne, impose au monde un projet, le bricoleur n'a pas de projet précis ... Du bricoleur, pour le distinguer de l'ingénieur, Lévi-Strauss écrit que « son univers instrumental est clos ». (...). Pour le bricoleur, écrit Lévi-Strauss, 'la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et

¹⁶⁵ Coutant Isabelle, *Délict de jeunesse : la justice face aux quartiers*, Paris, La Découverte (coll. « Textes à l'appui »), 2005, 325 p, p249.

de destructions'.¹⁶⁶ Finalement, la capacité d'adaptation que les enfants, jeunes parviennent à acquérir par la pratique régulière de la pédagogie sociale, le pédagogue aussi la développe et en fait une nouvelle compétence. Ainsi cette dernière partie du diagnostic va alors nous permettre de compléter les premiers résultats des entretiens et observations.

B. Comment les activités de proximités permettent-elles les premières rencontres et expériences vécues communes? Diagnostic actif à Saint-Brieuc.

Pourquoi parle-t-on de « diagnostic actif » et non d'expérimentation du dispositif de pédagogie hors les murs? Tout d'abord, pour des raisons de méthode. Nous entendons par expérimentation du dispositif, la mise en œuvre de l'ensemble des étapes de la pédagogie sociale permettant de mesurer son effet sur les enfants, jeunes et adultes impliqués. De celle fondatrice de la relation, la construction des premiers liens d'interconnaissance présentée en première partie de ce mémoire, à celle des activités de découvertes et de projets (sur un plus long terme) avec la mise en place d'aller-retour entre le quartier, le quotidien et l'extérieur, le lointain, l'action et l'analyse. Dans le cas qui nous intéresse, le temps du stage ne permet pas d'envisager la deuxième étape, la mise en place d'activités de découvertes. Celle-ci prend beaucoup plus de temps à s'amorcer, nous y reviendrons dans le dernier paragraphe. Secondement, ce terme est employé pour ne pas brouiller les échanges dans nos discussions avec les pouvoirs publics. En effet, jusqu'à présent l'association a souhaité être indépendante dans ce diagnostic. Cela tout en tenant au courant les associations du secteur les équipes de la Mairie et les élus de la démarche et des intentions d'une expérimentation possible. Des rencontres ont eu lieu à différents moments de ce stage aussi bien avec des élus jeunesse et enfance que les responsables des services jeunesse et réussite éducative. Ces échanges ont été l'occasion, pour nous, de pouvoir communiquer sur la pédagogie sociale et notre projet et de jauger de l'intérêt que cela pouvait susciter chez nos « possibles partenaires ». Il était pour nous évident, dès le début, que la question d'un futur partenariat financier devrait être envisagée et abordée avec la municipalité, si une expérimentation devait avoir lieu. De plus, la durée d'une expérimentation, pour pouvoir avoir les premiers retours d'expériences, ne peut être de moins de 4 semaines consécutives minimum. C'est donc aussi pour cette raison que le terme de diagnostic actif a été choisi. Cependant, pour que celui-ci puisse s'organiser il a fallu recruter une personne

¹⁶⁶ Lévi-Strauss, Cl., *La Pensée sauvage* (1962), Paris, Plon, Pocket, coll. Agora, 1990, p. 31. cité par Mélice, Anne. « Un concept lévi-straussien déconstruit : le "bricolage" », *Les Temps Modernes*, vol. 656, no. 5, 2009, pp. 83-98.

supplémentaire et donc trouver une autre source financière pour soutenir l'association pour ce projet. Le GPAS Bretagne adhère à la fédération *La Voix De l'Enfant*¹⁶⁷ depuis de longues années, un dossier de demande de soutien pour ce projet a été réalisé et accordé par cette dernière. Ce soutien accordé permet le lancement du diagnostic actif. Par la même occasion de démontrer à nos futurs partenaires, la capacité de l'association à multiplier les recherches de ressources financières, ce qui par les temps qui court semble être un atout.

Concrètement, cela consiste à mettre en place des temps d'activités de proximité dans l'espace public sur une période de cinq jours consécutifs (au mois de mai). Les lieux ciblés sont ceux du quartier du Point du jour et de la cité Waron, dans le secteur ouest de Saint-Brieuc. Pour ce faire, une ancienne collègue de l'association rennaise a été sollicitée pour m'accompagner. Nous serons hébergées à Saint-Brieuc pour toute la période.

1. Activités de proximité de quoi parle-t-on ?

Tout d'abord, comme son nom l'indique, les activités de proximité se situent près, voire dans les espaces de vies des enfants et des jeunes. C'est-à-dire dans leur milieu. Elles sont gratuites et ouvertes à tous sans condition préalable. Elles permettent la rencontre avec de nouveaux enfants et jeunes, de renforcer le lien avec ceux déjà connus, enfin d'être vue et reconnue par les parents et



Activité de proximité, Point du Jour, 12/05/21

l'ensemble des habitants. Je ne reviendrais pas ici sur la nécessité pour le pédagogue d'être dans les espaces de vie des enfants et de leur famille ni sur l'enjeu du lien qui se construit, notion déjà abordée en première partie. Je m'efforcerais de venir expliquer et analyser comment cette pratique est mise en œuvre sur ce nouveau territoire, les effets attendus et ceux réellement observables.

Les activités de proximité s'organisent en présence de deux pédagogues, l'un étant plus sujet à l'organisation de l'atelier avec les volontaires et l'autre à la rencontre et la discussion avec les

¹⁶⁷ La Voix De l'Enfant, est une association loi 1901, créée en juillet 1981, fédérant aujourd'hui 82 associations et qui a pour but « l'écoute et la défense de tout enfant en détresse quel qu'il soit, où qu'il soit », site de l'association : <https://www.lavoixdelenfant.org/>

participants ou passants. Elles peuvent avoir lieu à différents moments de la journée, de la semaine, du mois en fonction des observations préalables des habitudes des enfants et des jeunes du territoire. Ainsi, il peut être envisagé un temps d'activité après 19 h dans le quartier un soir d'été si l'on observe une forte présence d'enfants à ce moment-là de la journée. Pratique commune avec d'autres associations de pédagogie sociale, comme Intermèdes Robinson ou Tous Les Maquis par exemple, elle se nomme alors atelier de rue ou activité en milieu ouvert.

« En travail de rue, on accueille tout le monde et ensemble. C'est-à-dire que ce sont tous les enfants qui le souhaitent qui peuvent venir. De très jeunes enfants sont souvent présents, amenés par des enfants plus grands ou des parents. Des adolescents sont souvent eux aussi présents avec d'autres demandes et d'autres responsabilités. Les groupes ainsi constitués sont naturellement très hétérogènes



Activité de proximité, Point du Jour 12/05/21

*en âges et bien entendu également par les cultures et origines des participants. Ce sont des groupes très riches. »*¹⁶⁸Aux pédagogues alors de s'appuyer sur les compétences ou les intérêts connus de l'enfant pour le choix des activités proposées. *'L'enfant est à la fois sujet, acteur, voire auteur même des activités qui s'y déroulent (une large place est faite à ses propositions et à l'aide à la réalisation des projets mêmes des enfants pour leur environnement.*¹⁶⁹Construction de jeux pour la prochaine fête de quartier, de cabane lumineuse pour les balcons des appartements, préparation d'une soupe pour un réveillon solidaire, tout est prétexte pour faire ensemble. Cependant, l'intérêt des enfants pour telle ou telle proposition n'est pas toujours au rendez-vous. Alors la grande corde à sauter (ou l'on saute à plusieurs) ou un ballon (activité de loisirs) est sortie remportant plus facilement un certain succès. *Parfois la situation du quartier ou le temps vient freiner voir empêcher sa mise en vie, les espaces publics sont désertés. La déambulation dans le quartier remplacera l'activité prévue.*

Une fois le quartier ciblé, il me revenait de définir après observations, les lieux où il pouvait être judicieux d'être présent. Pour faire je me suis aidée d'une grille d'observation composée du jour, de l'horaire, du lieu, et du nombre de personnes présent et des tranches d'âges de ces dernières (jeune enfant, enfant, ados, jeunes, adultes, adultes âgés). Lors de ces échanges, nous avons

¹⁶⁸Ott, Laurent. « Le travail de rue, révélateur de l'intérêt des enfants », *Journal du droit des jeunes*, vol. 303, no. 3, 2011, pp. 33-34.

¹⁶⁹Ibid.

également opté pour recentrer notre attention sur les moins de 15 ans, remarquant à de nombreuses reprises une présence de plus jeune dans l'espace public. Cette décision est renforcée par la réflexion que la construction d'un lien avec ces derniers semble possible dans le temps escompté, surtout si les enfants présents perçoivent les pédagogues non pas comme des prescripteurs de normes, mais comme proposant un partage d'expérience.¹⁷⁰

Après avoir répondu à la question : « où ? » J'ai repéré au moins trois lieux, dont l'un possède un grand terrain d'herbe et d'arbres en plein milieu d'une petite cité. Et à celle « avec qui ? » les enfants, les jeunes et les familles, dans une optique de s'adresser par la suite aux enfants (si expérimentation et donc activités de découvertes). Arrivent les questions : « comment ? » Quelle activité proposer ? Comment créer l'évènement ? Comment susciter l'intérêt des enfants sans en avoir connaissance ? Comment marquer notre originalité pour marquer les esprits, tout en permettant de créer l'échange ? Comment faire tout cela en respectant le cadre sanitaire resserré par la crise en court ?

Ces questions je les ai partagées d'une part avec mon binôme, Marie-Sophie, et d'autre part avec l'ensemble de mes collègues du réseau. Finalement, nous avons opté pour un filet de badminton et ses raquettes, du matériel pour faire des crêpes, une *slackline*, corde à tendre pour un atelier cirque et des craies pour dessiner au sol. Le choix a été fait de ne pas avoir de ballon, souhaitant nous obliger à proposer autre chose.

Le premier jour nous décidons de ne pas proposer d'activités finalement. Marie-Sophie est arrivée le matin, et nous préférons prendre le temps qu'elle se repère dans le quartier, prendre le temps de nous approprier les lieux définis, croiser son regard et mes observations. Prendre le temps de la réflexion, du partage de pratiques est une habitude en pédagogie sociale. Au moment de se lancer dans cette nouvelle aventure, le binôme rassure aussi ! et après ces mois, seule sur le terrain, retrouver une collègue est très appréciable.

Avantage de ne pas avoir de programme établi, nous avons juste communiqué avec les partenaires du quartier sur notre présence. Réflexe de terrain qui rassure, nous nous rendons à la sortie de l'école la plus proche en fin de journée. Nous n'en attendons rien, juste être visible, on ne sait jamais un des enfants qui nous dit bonjour nous le croiserons peut-être demain. Nous sommes à la veille du week-end de l'Ascension, les structures du quartier ferment toutes à compter de mercredi soir jusqu'au lundi. Il faut avouer que le choix de cette période, est certes, le fait de l'annulation de celle prévue pendant les vacances d'avril, mais également un choix stratégique. Seules à intervenir

¹⁷⁰Court, Martine. « II / S'occuper des enfants : des agents et des normes pluriels », Martine Court éd., *Sociologie des enfants*. La Découverte, 2017, pp. 35-48.

pendant cette période dans le quartier, hormis l'équipe de la prévention de rue (qui intervient à 2 sur toute la ville) nous imaginons pouvoir toucher plus d'enfants que lors d'un week-end classique.

La première activité, nous avons décidé de la mener dans l'endroit repéré en amont comme étant plus « facile ». En effet il se situe au cœur d'une petite cité : une prairie entourée par les immeubles. Une autre association est présente en bas des tours et nous confirme que le lieu est très fréquenté par les enfants des tours. Mais pour ces derniers il n'y a rien pour les enfants ici, et pourtant les enfants me raconteront par la suite ce que cette plaine a comme potentiel à leurs yeux, regard divergent sur un même lieu. Ce « rien pour eux » est leur regard extérieur sur un environnement populaire. « *Le « rien » convoqué pour qualifier l'antériorité des espaces qu'ils occupent aujourd'hui correspond avant tout à un « rien pour soi » par son inadéquation avec leur habitus.* »¹⁷¹. Cette notion de « rien » reviendra à de nombreuses reprises dans la conversation. « *De toute façon ici les enfants n'ont rien à faire, il n'y a rien* ». Finalement, pour les enfants ce « rien », cette plaine, est un super terrain de jeux, ils le préfèrent à la structure de jeu au fond du terrain, « *là où les chiens vont faire leurs besoins.* » La grande plaine est séparée en deux par un petit bosquet, où nous nous verrions bien construire des cabanes. « *Il en va de même pour les enfants qui, en dehors des temps et des contraintes scolaires, aspirent à retrouver leurs pairs dans des lieux et des situations où le sentiment de liberté domine. Liberté par rapport aux parents ; liberté de pensée et d'actes hors de toute commande extérieure.* »¹⁷²

« Ici tout le monde se connaît et en fait, il n'y a pas trop de grosses bagarres, bon c'est un peu les grands qui commandent des fois, mais quand ils ne sont pas là, c'est nous ! et on adore faire des cabanes ! »¹⁷³

Ces explications je les ai eues le deuxième jour où nous sommes revenus, comme un signe de la confiance que me porte cet enfant, Samy. Pourtant, à nos débuts, l'angoisse de la « plaine vide » sans

¹⁷¹Référence électronique : Matthieu Adam et Léa Mestdagh, « Invisibiliser pour dominer. L'effacement des classes populaires dans l'urbanisme contemporain », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 43 | 2019, mis en ligne le 02 avril 2019, consulté le 11 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tem/5241> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tem.5241>

¹⁷²Huerre, Patrice. « L'enfant et les cabanes », *Enfances & Psy*, vol. n° 33, no. 4, 2006, pp. 20-26.

¹⁷³ Discussion informelle avec Samy, enfant de 11 ans du quartier pendant l'activité badminton, vendredi 14 mai 2021, extrait de carnet de bord.

enfant nous guettait. Le fait de mettre les fanions a été porteur d'engouement, comme une invitation à venir nous rejoindre.

Nous voilà arrivées sur place, le stress de ne pas voir d'enfants à jouer, ou que ces derniers ne souhaitent pas jouer avec nous est partagé. Dans la voiture nous observons un instant. On se lance ! Première Proxi ! Très bonne idée d'avoir pris les fanions, on les a installés à la petite pergola dans la prairie, ce qui a attiré les enfants qui sont alors arrivés en courant ! Le choix de la slackline est intéressant pour rencontrer les enfants, ils se portent volontaires pour nous aider à la tendre entre deux arbres. Entraide et rigolade dès le début.¹⁷⁴

En fin d'après-midi une grosse averse est venue mettre fin à cette première rencontre qui en appelle une deuxième. De retour à la voiture, nous prenons conscience que notre organisation de la semaine est à revoir. En effet, nous n'avons pas communiqué de programme, mais nous avons imaginé multiplier les lieux d'activité afin de rencontrer un maximum d'enfants. Mais force est de constater qu'une seule activité dans un lieu ne permet pas forcément d'approfondir l'échange. Surtout quand les pédagogues s'amusez autant que les enfants. Difficile alors de rester dans cette posture d'observation. C'est l'une des difficultés de l'observation directe qui se « définissait alors comme une approche complète du réel, dans laquelle les chercheurs s'intégraient pour un temps donné dans les situations étudiées, pour y observer le déroulement de la vie sociale, »¹⁷⁵ à la fin du XIX^e siècle, à l'école de Chicago. Point commun avec la pédagogie sociale, pour mieux comprendre le sujet il faut interagir avec lui, il faut partager le moment, être là. Ce qui, dit en passant, a largement contribué au succès de l'atelier. Décision est prise de revenir dans le même lieu, mais le surlendemain uniquement. Nous faisons ici le pari que le ressenti que nous partageons d'avoir marqué les esprits est réel, analyse subjective et assumée. Le dernier paragraphe reviendra sur ce pari risqué. Finalement, nous avons proposé quatre temps d'activités dans deux lieux uniquement, le second se trouvant devant le centre social du quartier en proximité des logements HLM.

¹⁷⁴Collin, Cécile, Le Bideau, Marie Sophie, extrait du carnet de liaison de l'équipe. Mercredi 12 mai 2021.

¹⁷⁵Philip, Christine, et Pierre De Battista. « Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2 », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 59, no. 3, 2012, pp. 207-221.

Pour garder traces des rencontres, des prénoms des matériaux récoltés, nous avons décidé de tenir un cahier de liaison. Cette pratique est une pratique courante dans le réseau. Différent du carnet de bord que chacune d'entre nous continue à tenir, Marie Sophie étant elle aussi adepte de ce procédé, le carnet de liaison comporte plusieurs onglets. Le premier contient les contacts téléphoniques des collègues du GPAS et nos propres numéros (si jamais nous n'avions plus de téléphone disponible). La deuxième partie garde trace des réunions partenariales auxquelles l'association a commencé à être invitée. Puis par jour, nous transcrivons les lieux fréquentés, le déroulement de notre journée, l'ambiance du quartier, nos premières impressions. Cet onglet est suivi de celui comptabilisant les enfants présents. Nous y indiquons les prénoms, âges et présences de parents si cela est le cas. L'activité mise en place est renseignée comme le temps et la prise ou non de photos. Outil utilisé dans les associations de Brest et Rennes, nous en étions garantes quand nous étions en poste ce qui explique son utilisation rapide. Enfin, en dernière partie de ce cahier nous venons y indiquer les informations recueillies concernant les familles et les partenaires et d'éventuelles médiations (ici entendu par relais vers d'autres structures ou institutions). On peut y retrouver les horaires de permanence de l'association présente le mercredi soir dans le quartier, l'école fréquentée par les enfants rencontrés, des informations confiées par des parents.

Après analyse des âges d'enfants présents, de 2 à 15 ans, l'intention de permettre à tous de participer à l'activité semble respectée. Il est vrai que certains enfants, plus grands, des jeunes filles le plus souvent, se retrouvent empêchés de participer aux animations proposées ou à des sorties ayant la tâche de garder le reste de la fratrie. L'un des avantages de ces temps en bas des tours et ouverts à tous est de permettre à la grande sœur de participer. Elle peut le faire tout en gardant sa sœur ou son frère. Le groupe constitué faisant office de « nounou » de temps en temps et de beaucoup d'entraide.

Comme le GPAS, intermédiaires Robinson « accueil dans la plus grande hétérogénéité d'âge possible. *Les enfants devraient toujours pouvoir côtoyer des enfants d'âges différents, à la fois plus jeunes et plus âgés. Les collectifs enfantins n'appellent pas les mêmes conduites groupales selon la façon dont ils sont structurés du point de vue des âges. La responsabilité pour les plus jeunes, l'aspiration vers les aînés apportent une dynamique et une consistance au collectif lui-même. De plus, cette acceptation permet de recevoir de nombreux enfants littéralement chargés de l'éducation des plus jeunes, que les*

autres structures laissent à la porte».¹⁷⁶ Cependant, la contrainte du nombre de personnes autorisées dans l'espace public en petit groupe à ce moment n'était que de six, rendant la situation un peu paradoxale. Les activités de proximité ont pour but initialement de permettre aux pédagogues de rencontrer un « maximum » d'enfants et de jeunes, d'habitants du quartier. Cela afin de faire connaissance, de recueillir par la même occasion leur avis sur leur environnement, et de construire du commun. Malheureusement, avec cette règle nous nous retrouvons à espérer ne pas être trop nombreux de peur d'être alors hors la loi. Heureusement, nous sommes deux, ce qui nous permet d'envisager, en cas de nombre trop élevé, la division des participants en deux groupes de six distincts (5 enfants et un pédagogue). Apprendre à adapter sa pratique, être dans le cadre en étant à la marge est ici une force d'action et une des compétences que j'ai développée sur le terrain. En revanche, cela demande une bonne maîtrise du cadre, nous l'évoquons déjà en deuxième partie.

Si l'organisation de ces activités semble s'adapter au contexte, aux enfants présents, qu'en est-il du matériau qu'elles ont permis de collecter auprès des enfants, jeunes et adultes impliqués ?

2. Qu'ont permis les activités de proximités proposées aux enfants des quartiers populaires du secteur ouest de Saint-Brieuc ?



Proxi crêpes, Point du Jour, 15/05/21

Enfin le « diagnostic actif » peut ici se rapprocher d'une observation participante, qui se définit « *Dans le manuel de sociologie qualitative publié en 1975 et réédité en 1985 par Bogdan et Taylor, l'observation participante est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences* ».¹⁷⁷ Ainsi au total ce sont 4 activités de proximités qui ont

¹⁷⁶Ott, Laurent. « Comment et pourquoi conserver des relations autonomes avec les enfants en dehors des familles ? », Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative, sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2010, pp. 71-78.

¹⁷⁷Lapassade, Georges. « Observation participante », Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Érès, 2016, pp. 392-407.

permis de rencontrer 30 enfants différents et plus de 15 adultes rencontrés durant ces cinq jours de mai. (Voir bilan en annexe 1).

Pendant toute ma mission au GPAS Bretagne, j'ai fait partie d'une équipe. J'ai participé au temps de rencontres du réseau, aux réunions d'équipe, des temps de rencontres réguliers avec ma tutrice ont été organisés. Pour compléter, je pouvais à tout moment contacter le président ou la secrétaire générale pour échanger sur une difficulté ou une réussite. Mais l'expérience du terrain briochin a été une expérience seule, mais pas solitaire du fait du nombre de personnes que j'ai pu rencontrer, du fait d'être seule d'ailleurs. Pour la mener d'activités de proximité, pour me permettre de pouvoir aussi observer les relations qui se créent, d'être à l'écoute des paroles des enfants, d'être disponible, le binôme s'impose alors. Marie-Sophie et moi avons été toutes les deux pédagogues de rues pendant quelques années, l'une à Brest, l'autre à Rennes. Nous n'avons pas les mêmes formations, elle a un parcours plus universitaire, mais nous avons toutes les deux participé aux différents temps de séminaires et d'échanges sur la pédagogie sociale. Ces temps de réflexion, complétés de temps habituels d'analyse de pratique et de rencontres entre équipes de pédagogues de rue des deux territoires, nous ont amenés à renforcer notre travail en commun. De plus, à une période où la situation brestoïse pouvait être un peu complexe du fait de changement dans l'équipe et dans les outils utilisés pour le suivi pédagogique, Marie-Sophie est venue en soutien de l'équipe et de moi-même, sur des périodes de vacances scolaires. Pendant cette période estivale, les équipes enfance de Rennes ne proposent pas de temps d'activité sur leur territoire. Partagé le terrain, partagés les mêmes lignes pédagogiques, la même appétence pour la pédagogie sociale, pour le lien avec les enfants, les familles, cela renforce les liens. Sa présence à mes côtés pour cette nouvelle aventure n'est donc pas anodine. Pouvoir compter sur l'autre. J'ai un profond respect pour la pédagogue qu'elle est et sa capacité à dire et formuler ses remarques et interrogations, à remettre en question sa posture comme la mienne d'ailleurs. Autre bénéfice à travailler avec une professionnelle qui partage la même pratique, le gain de temps et d'énergie. Pas besoin de long discours, nos pratiques communes sont une base de travail très stable et nous permettent de nous concentrer sur autre chose. La confiance en pédagogie sociale est une nécessité. Durant ce temps de diagnostic actif, nous avons également été rejoints, le vendredi, par deux des collègues du GPAS Bretagne. En matinée, un temps de déambulation dans le territoire nous a permis d'échanger sur mon approche du territoire, la perception de Marie-Sophie à la vue des premiers jours de terrain, et nos premières expériences d'activités. Elles nous ont ensuite accompagnées dans la menée d'activité, l'après-midi, pour vivre l'expérience, prendre conscience du moment, partager l'espace avec les enfants, voir comment

« l'enfant, l'adolescent le découvrent, l'explorent, l'imaginent, le symbolisent, y jouent et en jouent »¹⁷⁸.

J'ai toujours cette même appréhension à l'arrivée dans le quartier, que va-t-il se passer ? Les enfants seront-ils au rendez-vous ? Et si on s'était trompé, si le temps partagé de mercredi nous avait juste fait du bien à nous, après ces longs mois sans rencontre, sans terrain ? Questionnements partagés par ma collègue, vite dissipée en voyant les enfants venir vers nous. Ils sont là, à nous attendre !

« Cécile, vous êtes en retard, tu avais dit 14 h ! Bon on fait quoi du coup aujourd'hui ? Vous avez emmené quoi comme matos, tu as encore la ligne [la corde à tendre] ? (En regardant dans le coffre ouvert).¹⁷⁹

Être attendu, premier signe de la pertinence de notre présence dans le secteur. Deux raisons à cela sont possibles. Si les enfants nous attendent, c'est que l'expérience de mercredi a dû susciter leur intérêt. Mais c'est aussi, d'un autre point de vue, pas forcément opposé, un signe que les enfants ne sortent pas de la cité, qu'ils restent à demeure. Réalités de vie, lors de nos nombreux échanges avec les enfants dans l'après-midi, nous avons constaté qu'aucun des enfants présents (18 enfants ayant entre 2 et 15 ans) ne fréquentait le centre de loisirs du quartier, 3 seulement pratiquent une activité extrascolaire. (Du football pour deux d'entre eux, la troisième pratiquante la boxe en club). Être nommé par son prénom, signe d'un début de familiarité. Avant notre retour dans le quartier, nous avons pris le temps de revoir les prénoms des enfants présents le mercredi. Avant de quitter le site, nous avons pris le temps de noter soigneusement tous les prénoms des enfants présents comme pour toute activité proposée par le GPAS, aucun ne manquait, réfléchir à plusieurs à du bon. Ces prénoms, nous les avons demandés dès le début de la rencontre en nous présentant, par nos prénoms, à chaque enfant au fur et à mesure de leur arrivée dans l'espace dédié aux jeux. Cette habitude de connaître les prénoms est nécessaire pour la construction du lien avec l'enfant, s'en souvenir est important dans la mise en place de la pédagogie sociale. Montrer à l'enfant que l'on se

¹⁷⁸ Occuper l'espace pour un enfant Hocini, Férodja, Jean-Louis Le Run, et Catherine PotelBaranes. « De l'espace avant toute chose », *Enfances & Psy*, vol. no 33, no. 4, 2006, pp. 6-7

¹⁷⁹ Collin, Cécile- Sainy, enfant du quartier- Extrait de mon carnet de bord -vendredi 14 mai 2021.

souvent de lui, en se souvenant de son prénom, c'est lui montrer qu'il est quelqu'un qui vaut la peine d'être connu, cela participe à son développement selon Marie-Rose Moro.¹⁸⁰

Heureusement, nous sommes 4, nous nous organisons rapidement en plusieurs espaces en fonction des envies des enfants, pour favoriser le petit groupe et faciliter les échanges. Les discussions vont bon train quand l'un des petits groupes accompagnés de Marie-Sophie décide de faire des crêpes pour le goûter. Qu'en est-il des ingrédients qu'il faut aller acheter et surtout de l'électricité qu'il est nécessaire de trouver pour brancher la mini crêpe party ? L'une des mamans, présentes dehors, à nous regarder jouer dès mercredi, observe le petit groupe, écoute les échanges. Je la vois de là où je suis. Elle s'approche du groupe dont l'un de ses enfants fait partie et propose d'ouvrir son garage pour que les enfants puissent s'y installer et se brancher. Tous les enfants la connaissent, ils sont quasiment tous voisins.

“C'est bien la première fois que je vois un atelier crêpe dans ma rue ! Vous allez vraiment faire des crêpes, là dehors ? Vous pouvez vous brancher là. (En regardant l'installation de la table de camping dans la rue) Votre table est trop petite, je vais vous en installer une autre, et vous mettre de la musique aussi ça va faire ambiance fête !”¹⁸¹

En première partie, nous évoquons ce que peut produire notre présence dans l'espace public, ce que la pédagogie sociale induit dans les relations entre les enfants, les parents et le pédagogue. Faire ensemble comme le souligne Laurent Ott est un autre possible. Nous le voyons ici. Notre présence interroge aussi, surtout en ces temps de crise sanitaire, comme cette idée surprenante de faire des crêpes dehors ! Travailler dans l'immédiateté, être réactif, s'adapter, le pédagogue tente de faire au mieux, mais il est vrai qu'au fur et à mesure du temps passé dans le terrain, il développe une capacité à reconnaître sur quel fils tirer pour consolider un lien. Marie-Sophie part alors avec 3 enfants acheter les ingrédients dans la supérette du coin. Le choix de faire des crêpes, c'est un enfant qui l'a eu en voyant dans le coffre la plaque pour les faire. Pour la recette, un enfant du groupe retourne

¹⁸⁰ Moro, Marie Rose, Les séminaires du mardi, EHESP, échanges animés par Emmanuelle Godeau, enseignante-chercheuse à l'EHESP, le 8 juin 2021.

¹⁸¹ Le Bideau, Marie Sophie, paroles d'une maman du quartier, *Proxi crêpe* -Extrait du carnet de bord- vendredi 14 mai 2021.

chez lui pour demander celle de sa maman, la meilleure, paraît-il. Réflexe qui fait écho à un extrait du film *L'École buissonnière*¹⁸², où un des enfants, de la classe de *Célestin Freinet* (dans le film) sollicite une recette d'escargot à sa mère pour les cuisiner. Partir de ce qui nous entoure, de l'environnement proche des enfants et des familles.

La pratique du dehors a aussi ses inconvénients, voyant les copains revenir de courses, tous les autres souhaitent alors participer à l'atelier cuisine. Apprendre à réagir et parfois à ne pas réagir trop brusquement, garder son calme, faire accepter la frustration, tout un programme !

Cette journée a été appréciée, par les enfants qui se sont découverts des talents d'acrobate (avec la ligne) de cuisinier (avec les crêpes) et de gourmands ! Les parents, à qui nous avons offert quelques crêpes et qui pour certains ont accompagné les plus jeunes pour tester la ligne, ils nous ont confié avoir passé un très bon moment. Et nous, pédagogues, avons eu l'impression, le temps d'un après-midi, d'être là où nous devions être. Pourtant tout n'a pas été "rose", chacune à notre tour, nous avons dû faire des rappels au cadre décidé collectivement pour éviter les frictions, les accidents, les débordements. Ce rappel du cadre peut parfois être compliqué à exprimer pour le pédagogue. Confusion possible avec l'image de l'autorité comme le souligne CanielCueff dans son ouvrage.

Cette journée de vendredi a été d'autant plus appréciée par les pédagogues qu'elle faisait suite à une après-midi beaucoup plus mouvementée. En effet, la veille, jour férié, la présence d'adultes alcoolisés dans l'espace public que nous partageons est venue mettre en lumière de nouveau la notion de partage d'espace d'une part, et en quoi la pédagogie assume le dehors et celle de non-jugement, la nécessité de partir de l'existant, de la réalité de vie des habitants. LE binôme aura alors permis de pouvoir dépasser ses propres représentations et craintes.

Ces temps de terrains de manière active, très différents les uns des autres, m'ont permis de confirmer la pertinence d'envisager une expérimentation prochainement, tant les sollicitations ont été nombreuses. La rapidité par laquelle certains parents et enfants se sont confiés sur des problématiques très personnelles nous a interrogés. Souhaitant garder de nombreux témoignages en mémoire, j'ai régulièrement pris mon carnet pour prendre des notes en même temps ou juste après comme *le guide de l'enquête de terrain*¹⁸³ le préconise. Plusieurs constats ont d'ailleurs émergé de ces temps de rencontres plus intenses.

¹⁸² Le Chanois, Jean-Paul *L'École buissonnière*, film, 1948.

¹⁸³ Beaud, Stéphane, Weber, Florence, *guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, p78.

Les enfants que nous avons rencontrés sont pour la plupart scolarisés dans l'école publique du quartier, au collège du quartier ou au lycée technique pour les plus grands. Ils sont nombreux à rencontrer des difficultés scolaires (présence d'auxiliaire de vie scolaire, redoublement, décrochage) et la lecture n'est pas facile pour certains. Cela a été possible de le remarquer lors de la lecture de recette de crêpe, des jeux de cartes demandant de lire les informations de celles-ci, ou encore la lecture du mode de montage du filet de badminton (surtout pour deux enfants de 9 ans, forte dévalorisation des enfants sur leurs capacités de lecture). Ce constat résonne avec celui de Bernard Lahire qui relève les difficultés rencontrées précocement dans la lecture notamment chez les enfants de classes populaires.¹⁸⁴

Le décrochage scolaire est souvent perçu comme une fatalité en raison des différences de niveaux entre les élèves et les aptitudes de certains aux vues de leurs origines sociales. « Les politiques en direction des jeunes scolarisés : une combinaison d'élitisme et de familialisme au détriment des classes populaires (...) cet élitisme du système éducatif a également donné aux familles un rôle important de soutien aux jeunes dans le système éducatif, que cette familialisation consacre et exacerbe. »¹⁸⁵.

La place des jeunes, ou celles de parents de « jeunes des quartiers » semblent peu évidentes à vivre au quotidien pour certains d'entre eux (4 parents l'ont fait remarquer) amenant parfois les parents eux-mêmes à éviter les lieux de rencontres avec des personnes extérieures, de peur du jugement et des « remontrances ».

L'accès à la culture ou aux loisirs est de même manière relativement restreinte, comme la connaissance des ressources du territoire. « Plus vous allez vers le bas de l'espace social et plus vous allez dans une restriction des possibles »¹⁸⁶.

Ce temps de diagnostic actif m'a permis de mieux appréhender à la fois les conditions de vie des enfants et familles rencontrés, de percevoir la diversité culturelle du quartier, de premières ressources et certains freins. Dans le temps qui m'était imparti, j'ai pu me rendre compte de l'intérêt qu'une telle démarche suscite auprès des habitants d'un quartier populaire. Certains parents à qui j'ai eu l'occasion d'expliquer les suites possibles - aller à l'extérieur en petits groupes découvrir son environnement immédiat et lointain - témoignent d'une envie de nous accompagner dans cette prochaine aventure. L'accueil qui nous a été fait par les adultes et les enfants rencontrés, durant ce

¹⁸⁴Lahire, Bernard, *Inégalités dès l'enfance : la lecture*, Claude Ponti et l'ironie, par Bernard Lahire -France Culture, à écouter La grande table avec Bernard Lahire, 4 septembre 2019.

¹⁸⁵Chevalier, Tom. « 7. La citoyenneté refusée de la France », *La jeunesse dans tous ses États*. sous la direction de Chevalier Tom. Presses Universitaires de France, 2018, pp. 251-294.

¹⁸⁶Bernard Lahire, *Inégalités dès l'enfance : la lecture*, Claude Ponti et l'ironie, par Bernard Lahire -France Culture, à écouter La grande table avec Bernard Lahire, 4 septembre 2019.

séjour en terres briochines, nous encourage à continuer cette expérience. Le secteur ouest semble être pertinent pour sa réalisation, le quartier est éloigné du centre-ville, possède beaucoup moins de propositions diversifiées pour les enfants et les jeunes que dans les autres secteurs de la ville. Enfin, ce diagnostic nous aura permis de nous rendre compte de la fragilité de certaines populations qui se sentent parfois laissées pour compte. En effet, un sentiment chez certains adultes rencontrés de mépris de la société quant à leurs réalités de vie.

« Vous, vous avez l'air de nous écouter et de comprendre, vous avez été longtemps dans les quartiers, eux ils ne savent pas et ils ne nous écoutent pas, pour eux on n'est rien » -(Steph, 28 ans) -Activité du jeudi 13 mai 2021.

« Les personnes de milieux populaires partagent également une autre condition de groupe social dominé : le mépris social. Le mépris et le rejet viennent des autres groupes sociaux dominants, classes moyennes et milieux aisés...Ils prennent plusieurs formes. Des paroles, un manque de considération qui font mal sur le plan symbolique. Mais aussi des discriminations et des exclusions qui ont des conséquences très concrètes sur les lieux d'habitation, la mixité à l'école... Le mépris et le rejet sont aussi parfois intériorisés par les personnes elles-mêmes, qui se sentent inférieures. C'est pourquoi la lutte contre le mépris et le rejet, passe aussi par l'affirmation de fiertés populaires. » ¹⁸⁷

Ce sentiment de mépris peut également être accompagné de celui de culpabilité, parfois maladroitement véhiculée par la posture de certains travailleurs sociaux. Ainsi la faute revient à celui qui n'a pas su, qui n'a pas « eu le courage », « la volonté », qui n'a pas demandé... *« Les politiques sociales qui en appellent ainsi à la responsabilité individuelle font entrer l'individu dans une logique de contrat, voire de contrepartie. « Le droit aux secours devient tributaire des comportements et des efforts que les individus sont prêts à faire, mesurés à l'aune de leur responsabilité », souligne le sociologue. Quant aux travailleurs sociaux, les voilà transformés en « gestionnaires pointilleux » de cette nouvelle mécanique des droits et des devoirs. Dans ce contexte de responsabilisation individuelle – et de « compétition sociale exacerbée » –, ceux qui échouent à être eux-mêmes ne*

¹⁸⁷Collectif POP, Collectif Pour une Organisation des classes Populaires site :<http://collectifpop.fr/>

peuvent plus interpréter leur malheur en termes d' « injustice des rapports sociaux ». Leur échec est forcément un échec personnel : ils en sont comptables et le paient par la solitude et l'exclusion. » »¹⁸⁸

À la suite de ce stage, j'ai continué à suivre les discussions concernant une possible expérimentation sur 4 semaines durant l'été, certains professionnels y étant favorables. Pour cela il nous fallait cependant obtenir le soutien financier de la collectivité et/ ou de partenaires institutionnels afin de pouvoir financer les postes nécessaires pour la durée du séjour briochin. Parallèlement, considérant les échanges positifs, nous avons entamé des recherches d'autres financements possibles pour compléter le budget envisagé.

Alors que nous attendions l'accord des collectivités locales pour l'obtention d'une subvention, nous avons eu la déconvenue de voir notre proposition refusée. La surprise de partenaires du terrain me permit de prendre du recul sur cette décision qui, à ce jour, n'est toujours pas complètement comprise. Enjeux des financements évoqués auparavant, peut-être, enjeux politiques latents, surement. Sans financement et soutien réel des pouvoirs publics¹⁸⁹ fin juin, l'expérimentation n'a pu avoir lieu. Le dialogue étant encore maintenu, une rencontre avant la fin de l'année reste possible.

¹⁸⁸Helfter, Caroline. « Contrepoint - Raisons d'agir », *Informations sociales*, vol. 152, no. 2, 2009, pp. 49-49.

¹⁸⁹Cottin-Marx, Simon, et al. « La recomposition des relations entre l'État et les associations : désengagements et réengagements », *Revue française d'administration publique*, vol. 163, no. 3, 2017, pp. 463-476.

Conclusion

Reprendre mes études m'a permis, entre autres, de m'octroyer une pause, une pause pour prendre du recul, prendre le temps. Le monde universitaire dans lequel je suis alors entrée avait tout de nouveau pour moi, les lieux, les codes utilisés, tout était à découvrir, rendant l'aventure encore plus extraordinaire. Seule certitude, j'étais là pour interroger ma posture professionnelle, questionner mes pratiques et confronter mon expérience de terrain à la théorie et à la littérature.

La pédagogie sociale, sa pratique durant ces dernières années, m'a amenée indirectement à cette reprise d'études. Ne trouvant plus les réponses à mes questions dans le terrain, il me fallait aller les chercher dans les livres. Pour renforcer ce mouvement de balancier décrit tout au long de ce travail réflexif, entre la pratique et l'analyse, j'ai souhaité me mettre en mouvement à mon tour. De Brest à Rennes en m'arrêtant de nombreuses fois à Saint-Brieuc, j'ai fait l'expérience d'un nouveau territoire et d'une mission inédite dans l'histoire de l'association. En effet, sauf à sa création, c'est la première fois dans l'histoire, pourtant longue, de l'association, qu'il est envisagé d'expérimenter un dispositif de pédagogie sociale sans y avoir été invité ou sollicité auparavant.

Pour y arriver, j'ai dû revoir, approfondir l'histoire de la pédagogie sociale, son concept, sa mise en vie. Par mon stage au sein du GPAS Bretagne et ma formation en master ENJEU, j'ai eu accès à de nouvelles ressources, articles, ouvrages, témoignages, discussions formelles et informelles sont venues étayer au fur et à mesure ce travail réflexif. Difficile a été pour moi la prise de recul tant ma pratique professionnelle et ma personne sont imprégnées de cette pédagogie. Ne pas prendre pour évidence le regard qui est le mien. Expliquer, développer ce que cette pédagogie demande, ce qu'elle implique, dans le quotidien des pédagogues et des enfants, jeunes et familles qu'il côtoie, a été un exercice très enrichissant et formateur. Apprendre à synthétiser son propos, exercice contraignant quand on est passionné, mais nécessaire. J'ai ainsi mieux compris son fondement, les valeurs qu'elle défend. J'ai pu prendre du recul sur mes pratiques de pédagogue de rue, réinterrogeant les intentions et les réalités de sa mise en place. Ce travail réflexif a été bousculé par de nouveaux apports théoriques. La sociologie, la psychologie, des enfants, des jeunes, m'a permis de mettre des mots sur des observations. Les questions de politiques publiques, des jeunes notamment, m'ont apporté des éclairages quant à la mise en place de certaines mesures, ou de choix fait, par les gouvernements successifs dont je ne voyais que les conséquences sur le terrain. Les notions de stratégie, d'enjeux, de méthodes m'accompagnèrent tout au long de mon stage et de ma formation faisant de moi une professionnelle plus avertie. Enfin, le travail de groupe portant sur la santé mentale des enfants de familles exilées à Rennes est venu ouvrir de nouvelles perspectives de

réflexions comme de projets professionnels. J'ai alors pu rapprocher les singularités de la pédagogie sociale, des notions de diversité culturelle, d'identités culturelles et de l'approche transculturelle, présentent en filigrane dans chacune de mes expériences de terrain.

Reste à écrire les suites de ce diagnostic. Les préalables à la pédagogie sociale explicités en première partie paraissaient être amorcés en territoire briochin. Mais comme il est démontré dans les deux premières parties, pour que la pédagogie sociale prenne racine il lui faut du temps, de la continuité et du mouvement et une petite étincelle d'optimisme. Certains pourraient y voir une forme d'utopie, tant le poids des déterminants sociaux est élevé et toujours autant d'actualités en ces temps de crises. Il suffit de consulter le site de l'observatoire des inégalités¹⁹⁰ pour le constater. L'optimisme est pourtant un trait de personnalité que l'on retrouve souvent chez les pédagogues. D'ailleurs, Daniel Cueff énonce comme l'une des « *conditions d'émergence des actions pédagogiques* », « *la personnalité du pédagogue et son engagement* »¹⁹¹ Il est vrai, de nature optimiste, je porte pour la pédagogie sociale un fort intérêt, et une grande sensibilité. Elle a sensiblement modifié ma personnalité et fortement changé ma pratique professionnelle. Son analyse critique m'a cependant permis de prendre du recul, d'en définir les singularités et ce qui, à mes yeux, était important dans cette approche des enfants et des familles de quartiers populaires.

Pour permettre aux enfants et jeunes des quartiers ouest de Saint-Brieuc de connaître cette expérience de la pédagogie sociale, il sera nécessaire de reprendre le fil des échanges pour réitérer le temps de la proximité afin de consolider ces liens récents. De plus, il sera nécessaire de s'assurer de l'adhésion des enfants et des familles, accord préalable à la démarche. L'appui des partenaires associatifs et des habitants sera à rechercher dans la connaissance des réseaux et des ressources de la ville. Enfin, un soutien financier durable et réel des institutions sera indispensable pour permettre une expérimentation dans le temps, en se donnant le temps afin de n'oublier personne en chemin. Peut-être est-ce là le paradoxe de la pédagogie sociale aujourd'hui ? D'un côté, une mise à l'agenda de « l'aller vers » jusque dans la dernière stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, qui propose une note de cadrage sur cette démarche¹⁹². De l'autre, la récurrence de freins que mettent en lumière 9 associations, dont le GPAS, dans la réalisation, sur la base de concertation,

¹⁹⁰ Site *Observatoire des inégalités*. <https://www.inegalites.fr/>

¹⁹¹ Cueff, Daniel et GPAS, op.cit.p 136.

¹⁹² Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, note de cadrage, https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/note_de_cadrage_aller_vers.pdf, consulté le 30 avril 2021.

d'un *Manifeste des acteurs en pédagogie sociale*, adopté le 29 mai 2021¹⁹³ lors du Festival de Pédagogie sociale de Chilly-Mazarin.

Nous avons ici questionné la manière dont la pédagogie sociale mobilise la diversité culturelle en vue de l'élargissement des expériences vécues des enfants, des jeunes et de leur famille des quartiers populaires. Il faut rappeler le choix qui a été fait de s'appuyer sur une expérience de terrain de plus de six années pour construire cette réflexion en trois axes. Tout d'abord, afin de comprendre ce qui se joue dans l'approche des enfants et des familles des quartiers populaires en pédagogie sociale, nous sommes revenus sur la construction d'un lien singulier entre ces derniers et le pédagogue. Nous avons ainsi tenté d'en définir le contexte, les intentions et les effets. À la lumière des premiers éléments apportés par l'analyse d'entretiens et de lectures, nous pouvons apprécier la prise en compte de l'existant dans la construction de ces relations, « partir de » étant le préalable à toutes découvertes. Puis dans un deuxième temps, par l'analyse de la mise en vie des activités de découvertes, pont entre l'ici et l'ailleurs, nous avons pu interroger en quoi ces actions ont une influence sur l'élargissement des expériences vécues, par le jeu de la diversité des espaces découverts, la place du trajet dans cette démarche et la prise en compte des influences possibles. Enfin, après avoir analysé les singularités de la pédagogie sociale et ma pratique de terrain. D'où je pars. Nous nous sommes penchés sur l'influence de cette pédagogie dans le choix d'un nouveau territoire, des méthodes employées, la découverte d'un ailleurs. Non s'en revenir sur les bases de la pédagogie sociale qui reste la prise en compte de l'enfant dans son environnement et la construction d'un lien de proximité. Toute cette démarche réflexive nous amène à considérer l'influence de la pédagogie sociale dans l'approche d'un nouveau territoire, d'une nouvelle population, mobilisant pour ce faire la diversité culturelle et l'expérience partagée comme atouts. « *C'est à plusieurs que l'on apprend tout seul* »¹⁹⁴.

Assurément, toutes les facettes de la pédagogie sociale ne sont pas ici abordées. J'ai souhaité souligner dans ce mémoire la dimension du lien en pédagogie sociale comme des ponts construits ensemble entre des mondes parfois éloignés qui ne se connaissent pas forcément. Les liens entre les pédagogues et les enfants, les familles, d'une part pour ensemble faire l'expérience de l'altérité. Lien entre le quartier et l'extérieur, entre le connu (ce qui existe) et l'inconnu (ce que l'on découvre). Pour

¹⁹³Cazottes, Ewelina, Ott, Laurent, Depoil, Laurent, texte synthétisé *Manifeste des acteurs en pédagogie sociale*, le 29 mai 2021. [Manifeste://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale/](http://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale/)

¹⁹⁴Jacomino, Baptiste. « Célestin Freinet : Faire pour apprendre », Martine Fournier éd., *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Éditions Sciences Humaines, 2018, pp. 95-98.

élargir ses horizons et mieux en décoder les sens. Enfin entre la pratique et la réflexion, vivre le moment et développer un esprit critique, premier pas vers l'émancipation. D'autant, que les conditions d'existence des enfants et des familles des classes populaires se dégradent comme le souligne si justement Bernard Lahire, *"On oublie les inégalités. Il y a des enfants qui sont quand même très très mal partis. Il y a un sentiment, je crois, quand même, de grand scandale."*¹⁹⁵ Le poète Yvon Le Men dit pourtant, « quand tu l'as vu, quand tu l'as vécu, tu ne peux pas l'oublier » en faisant référence aux conditions de vie des classes populaires, des enfants en particulier.¹⁹⁶

La crise sanitaire, sociale, que nous vivons aujourd'hui est peut-être à l'aube d'une nouvelle prise de conscience de l'obligation de prendre en compte ces inégalités, pour construire l'avenir de nos enfants. Pour ce faire, il me semble nécessaire pour les professionnels, et la société, de réinterroger la notion de « bonne distance », de chercher à comprendre et apprendre à faire famille, parce que c'est au cœur de celle-ci que se joue la construction des inégalités. « Ce qu'on voulait montrer c'est que les différences, qui sont des inégalités en fait, se fabriquent dans les familles dès le départ. »¹⁹⁷

Ce travail réflexif a été un long cheminement dans l'analyse et la réflexion pour moi, aussi bien en approfondissant le concept de pédagogie sociale, mais aussi en questionnant d'autres pratiques comme celle de l'approche transculturelle. En effet il me paraît à la lumière de ce travail et de cette année que la prise en compte de la diversité culturelle, des identités culturelles sont indispensables pour comprendre l'autre et l'accepter dans sa particularité, comme le souligne Rosa Sita psychologue et psychothérapeute¹⁹⁸. De nombreux autres aspects des inégalités subies par les enfants et jeunes auraient pu être abordés dans cet écrit, tant mes lectures ont suscité ma curiosité et un nouvel intérêt. La parole des enfants, en général, des adultes également dans les quartiers populaires, reste encore trop inaudible, malgré de nombreux écrits de sociologues notamment sur le rôle du langage dans les inégalités sociales et culturelles.¹⁹⁹ Peut-être est-ce le prochain enjeu de ma pratique professionnelle, faire entendre ces voix ?

¹⁹⁵ Lahire, Bernard, *Inégalités dès l'enfance : la lecture, Claude Ponti et l'ironie*, par Bernard Lahire -France Culture, à écouter La grande table avec Bernard Lahire, 4 septembre 2019.

¹⁹⁶ Rencontre lors de la table ronde « À la découverte de territoires ordinaires : expériences artistiques collectives écrites et illustrées », Brest, le dimanche 19 mai 2019.

¹⁹⁷ Lahire, Bernard, art.cit.

¹⁹⁸ « Entretien avec Rosa Sita », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 57, no. 4, 2012, pp. 40-50.

¹⁹⁹ Leroy, Ghislain, *Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine*, *Recherches en éducation* 39 | 2020 La parole des enfants : enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques

Bibliographie

Les ouvrages

- Beaud, S, Weber, F, *Guide de l'enquête de terrain*, collection Grands Repères, édition La Découverte, 2012, 325p.
- Cadière, J, *Le voyage comme expérience*, Forum, vol. °151, no. 2, 2017, pp. 61-63.
- Charlot, B, *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, 1976
- Court, M, éd., *Sociologie des enfants*. La Découverte, 2017, 128p.
- Cueff, D et le GPAS, *L'enfant dans la rue*, Daphné – GPAS, 2006, 174 p.
- Dewey, J. Chapitre XI. *Expérience et pensée*. Dans *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Éducation*, sous la direction de Dewey J. Armand Colin, 2018, pp. 223-235.
- Lahire, B, (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p, p11.
- Lahire, B. Chapitre 13. *Des vies culturelles sous influences*. Dans *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, sous la direction de Lahire Bernard. La Découverte, 2006, pp. 471-496.
- Le Men, Y, *Les Rumeurs de Babel* (illustrations d'Emmanuel Lepage), Dialogues, 2016. 192 p.
- Moro, M.R, *50 questions sur les bébés, les enfants, les adolescents. Comment devenir des parents ordinaires ici et dans le monde*, Pensée sauvage, 2021, 204 pages.
- Ott, L, *Compagnons de la pluie. Pédagogie de la pluie* Dans Ott, L (dir.) *Travail social, les raisons d'agir*. Érès, 2013, pp. 17-18.
- Ott, L, *Je suis content, je pilote, Travail social, les raisons d'agir*. Sous la direction de Ott L. Érès, 2013, pp. 52-53.
- Ott, L, Chapitre *Nul ne naît parent*. Dans *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, sous la direction de Ott L. Érès, 2010, pp. 79-101, p81
- Ott, L, Chapitre *Comment et pourquoi conserver des relations autonomes avec les enfants en dehors des familles ?* Dans *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2010, pp. 71-78.

- Quivy, M, Campenhoudt, L.V, *Manuel de recherche en sciences sociale*, 3è édition, Paris, Dunod. p 70.
- Sabin, G, et les GPAS, *La joie du dehors*, Paris, collection N'autre École, 288 p.

Les articles

- Abrioux, F, Les relations entre associations et collectivités : vers quel avenir ? Introduction, *Management & Avenir*, vol. 40, no. 10, 2010, pp. 186-204.
- Adam, M., Mestdagh, L. *Invisibiliser pour dominer. L'effacement des classes populaires dans l'urbanisme contemporain*, *Territoire en mouvement*. Dans *Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 43 | 2019, mis en ligne le 02 avril 2019, consulté le 11 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tem/5241> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tem.5241>
- Avenel, C. Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers », *Enfances & Psy*, vol. no 33, no. 4, 2006, pp. 124-139. P 124.
- Baillergeau, É, Les enjeux contemporains du travail social en Europe, *Informations sociales*, vol. 152, no. 2, 2009, pp. 40-48.
- Bedin, V, L'émancipation est l'affaire de tous, éd., *Philosophies et pensées de notre temps*. Éditions Sciences Humaines, 2011, pp. 117-122.
- Cazottes, E, Ott, L, Depoil, L, texte synthétisé *Manifeste des acteurs en pédagogie sociale*, le 29 Mai 2021. *Manifeste*: [://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale](http://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale).
- Chevalier, T, Chapitre 7. La citoyenneté refusée de la France, *La jeunesse dans tous ses États.*, sous la direction de Chevalier Tom. Presses Universitaires de France, 2018, pp. 251-294.
- Cottin-M, Simon, et al. La recomposition des relations entre l'État et les associations : désengagements et réengagements, *Revue française d'administration publique*, vol. 163, no. 3, 2017, pp. 463-476.
- Coutant, I, Délit de jeunesse : la justice face aux quartiers, Paris, *La Découverte* (coll. « Textes à l'appui »), 2005, 325 p, p249.
- Givaja, A, La pratique d'enquête au GPAS de Brest, Dossier Agir dans l'espace public, revue N'autre Ecole, n°11, hiver 2019.
- Helfter, Caroline. « Contrepoint - Raisons d'agir », *Informations sociales*, vol. 152, no. 2, 2009, pp. 49-49.

- Huerre, P, L'enfant et les cabanes, *Enfances & Psy*, vol. no 33, no. 4, 2006, pp. 20-26.
- Hocini, Férodja, Jean-Louis Le Run, et Catherine PotelBaranes. « De l'espace avant toute chose », *Occuper l'espace pour un enfant*, *Enfances & Psy*, vol. no 33, no. 4, 2006, pp. 6-7
- Jacomino, B, Célestin Freinet : Faire pour apprendre, Martine Fournier éd., *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Éditions Sciences Humaines, 2018, pp. 95-98.
- La Mache, D. Homes sweet homes... Univers domestiques en HLM, *Ethnologie française*, vol. 33, no. 3, 2003, pp. 473-482.
- Lapassade, G, Observation participante, Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Érès, 2016, pp. 392-407.
- Lautrou P-Y, *l'EXPRESS*, Archive, Les paradoxes d'une inclassable, publié le 17/04/03, https://www.lexpress.fr/informations/les-paradoxes-d-une-inclassable_651244.html
- Le Breton, H, Sabin, G, Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation, *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 66, no. 3, 2020, pp. 37-49.
- Le Breton, H, Michel, J-M, Sabin, G, Dossier Agir dans l'espace public dans *Revue N'autre Ecole, La revue de Question de Classe(s)*, hiver 2019, N°11, p 20- 86.
- Le Breton, H, Sabin, G, Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? *Agora débats/jeunesses*, vol. 85, no. 2, 2020, pp. 23-38.
- Lévi-Strauss, Cl., *La Pensée sauvage* (1962), Paris, Plon, Pocket, coll. Agora, 1990, p. 31. cité par Mélice, A. « Un concept lévi-straussien déconstruit : le "bricolage" », *Les Temps Modernes*, vol. 656, no. 5, 2009, pp. 83-98.
- Ott, L, Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice, *Spécificités*, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 159-172.
- Ott, L, Le mythe du « travail avec les familles », *Le Sociographe*, vol. 65, no. 1, 2019, pp. 35-43.
- Ott, L, Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale, *Enfances & Psy*, vol. 52, no. 3, 2011, pp. 132-141, p139
- Ott, L, Penser la rue et non l'enfermement, *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 104, no. 4, 2009, pp. 28-32. P31
- Ott, L, Le travail de rue, révélateur de l'intérêt des enfants, *Journal du droit des jeunes*, vol. 303, no. 3, 2011, pp. 33-34.
- Ott, L, Être pauvre, c'est dire "oui" quand on pense "non", *Travail social, les raisons d'agir*. Sous la direction de Ott Laurent. Érès, 2013, pp. 72-73.
- Ott, L. Travail, travail social et travail du social , *Transversalités*, vol. 120, no. 4, 2011, pp. 87-100.

- Ott, L, Positions du travail « hors les murs », dossier Agir dans l'espace public, *Revue N'autre Ecole, La revue de Question de Classe(s)*, n° 11- hiver 2019, p 40.
- Paugam, S. *La disqualification sociale : Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF, 2011. (Coll. Quadrige) (n°318) 256p, *introduction au livre*, www.serge-paugam.fr, consulté le 21 mai 2021.
- Philip, C, De Battista, P. Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2 , *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 59, no. 3, 2012, pp. 207-221.
- Rouchon-Borie, D, article Saint -Brieuc. « La ville la plus pauvre de Bretagne » *Le Télégramme* publié le 25 /09/2018 et consulté le 13/08/21
- Sabin, G, Assumer la vie !, dossier Agir dans l'espace public, dans *Revue N'autre Ecole, La revue de Question de Classe(s)*, hiver 2019, N°11, p26 27.
- Terray, E, La vision du monde de Claude Lévi-Strauss, *L'Homme*, 193 | 2010, 23-44.
- Turkieltaub, S, Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs. Entretien avec Laurent Ott, *Journal du droit des jeunes*, vol. 316, no. 6, 2012, pp. 44-49.

La littérature grise et texte juridique ou réglementaire

- Article L-227-1 à 4 et R227-1 du code de l'action sociale et des familles.
- Agence Nationale de la Cohésion des Territoires, « Synthèse du rapport ONPE 2019 », par Observatoire National de la Politique de la Ville, www.onpv.fr consulté le 3 juin 2021, p20.
- Article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant.
- Charte des GPAS, rapport d'activité 2019 du GPAS Bretagne.
- Conformément à l'article R.227-1 du code de l'action sociale et des familles, l'accueil de loisirs extrascolaire est celui qui se déroule les jours où il n'y a pas école et l'accueil de loisirs périscolaire est celui qui se déroule les jours où il y a école. *Source : <http://www.senat.fr/> le 9 juin 2021*
- Dc. Martin-Blachais, M-P, pour le Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance » Rapport Public, remis le 27 février 2017.
- Décret n° 2020-1542 du 9 décembre 2020 relatif aux compétences des autorités académiques dans le domaine des politiques de la jeunesse, de l'éducation populaire, de la vie associative, de l'engagement civique et des sports et à l'organisation des services chargés de leur mise en œuvre.

- Hédon, C, Défenseure des droits, « Rapport annuel sur les Droits de l'enfant 2020, "Prendre en compte la ...parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte". » <https://www.defenseurdesdroits.fr/> consulté le 25 janvier 2021.
- La Commission Européenne, 2021, « La Commission propose d'agir pour faire respecter les droits de l'enfant et soutenir les enfants dans le besoin- Actualité du 24/03/2021 » <https://ec.europa.eu> consulté le 26 mars 2021.
- Rapport d'activité 2020 du GPAS Bretagne.

Sites

- Archives municipales de Saint-Brieuc, <https://archives.saint-brieuc.fr/>
- Collectif POP, Collectif Pour une Organisation des classes Populaires, <http://collectifpop.fr/>
- Diagnostic de territoire, <https://www.diagnostic-territoire.org/>
- Dynamo International, <https://dynamointernational.org/>, consulté le 4/09/21
- GPAS, Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale, www.gpas.fr, consulté le 28 mai 2021
- Intermèdes Robinson- *Manifeste*: <https://www.intermedes-robinson.org/3d-flip-book/manifeste-des-acteurs-en-pedagogie-sociale/>
- INSEE, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2121538>, le 09/06/2021 p 1.
- La Voix De l'Enfant, <https://www.lavoixdelenfant.org/>
- Les bistros de L'Histoire, <https://www.bistrotsdelhistoire.com/>
- L'union sociale pour l'habitat « L'histoire du logement social », <https://www.union-habitat.org/> consulté le 3 juin 2021.
- Ministère de la Cohésion Sociale, <https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/>
- Ministère éducation nationale, jeunesse et des sports, <https://www.education.gouv.fr/> ou <https://jeunes.gouv.fr/>
- Observatoire des inégalités, <https://www.inegalites.fr/>
- Patrimoine de France, Côtes-d'Armor, <http://patrimoine-de-france.com/cotes-d-armor/>
- Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/note_de_cadrage_aller_vers.pdf, consulté le 30 avril 2021.
- SIG ville, Système d'information géographique de la politique de la ville : <https://sig.ville.gouv.fr/> consulté le 31 octobre 2020.
- Ville de Saint-Brieuc, <https://www.saint-brieuc.fr/>

- Vanderlick Benjamin, *Ce tissu qui m'est cher*, <https://vanderlick.wordpress.com/>, consulté le 29/05/2021.

Filmographie, radio

- Chartier, R, entretien avec Pierre Bourdieu « A voix nue » Pierre Bourdieu 4/5 le 04/02/1988, réalisation Marie-Andrée Arminot , *France culture* - Pierre Bourdieu : « L'habitus, ce n'est pas le destin, le fatum". <https://www.franceculture.fr/>, consulté le 25 janvier 2021
- Chevet B, *Baraques Blues, thème Ethnologie, Mémoire du peuple bretons*, INA, 2003, site : <http://bed.bzh/>.
- Gacon, J, *Sur la route...d'une cité en prose*, à Rennes, rencontre avec Yvon Le Men, émission de *France culture*, Le 05/03/2016.
- INA, *L'ouest en mémoire*, fresque INA Fin de la grève au Joint français à Saint-Brieuc Type de média : Vidéo - Journal télévisé Date de diffusion : 08 mai 1972.
- Lahire, B, *Inégalités dès l'enfance : la lecture, Claude Ponti et l'ironie*, par Bernard Lahire -*France Culture*, à écouter La grande table avec Bernard Lahire, 4 septembre 2019.
- Le Chanois, J-P, *L'École buissonnière*, 1948.
- Pondaven, V, *Les graines sur le béton*, Genre film documentaire, Couleur/Sonore/Format d'origine mini DV, Brest, 2006.
- Renard, C, *Freinet : comment réinventer l'école*, *France culture*, le 18/05/2020 consulté le 21/08/21
- Rencontre avec Yvon Le Men, éditions Dialogues, le 3 mai 2016. <https://www.youtube.com/> consulté le 27 février 2021.

Liste des annexes

[Annexe 1 : Bilan provisoire du diagnostic actif du 11 au 15 mai 2021 à Saint Briec.](#)



Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale

Dispositif de pédagogie sociale du GPAS en Côtes-d'Armor, à Saint-Briec, dans le secteur Ouest, quartier prioritaire du Point du jour- Waron, Tour d'Auvergne.

Diagnostic actif du 11 au 15 mai 2021.

BILAN PROVISOIRE

Le contexte de l'expérimentation :

Depuis octobre 2020, une étudiante en Master 2 Enfance, jeunesse : politiques et accompagnement, ancienne pédagogue de rue à Brest, arpente les 4 secteurs de la ville de Saint-Briec à la rencontre de ses habitants et des structures de l'enfance et de la jeunesse existantes. Ce temps d'exploration a été plus approfondi dans les 3 quartiers prioritaires du contrat de ville et s'est arrêté plus spécifiquement dans l'un des sous-quartiers du secteur OUEST de la ville : Le Point du Jour.

À la suite de temps d'observation (occupation de l'espace public, échanges avec les habitants) entre coupés d'entretiens plus formels avec les acteurs politiques, associatifs et bénévoles du territoire, nous avons souhaitons expérimenter la mise en vie d'activité hors les murs.

Pour se faire, nous envisagions de mettre en place des animations dites de « proximité » ,c'est-à-dire sur l'espace public, ouvertes à tous. Elles se dérouleraient au Point du jour, secteur ouest de la ville de Saint-Briec, auprès d'enfants et de jeunes de ce territoire. La période choisie était celle des vacances scolaires, du 26 au 30 avril 2021.

Cette première expérimentation avait pour but de nous permettre de terminer le diagnostic débuté en octobre 2020. À la suite de cette étape importante, de diagnostic complet (observations, entretiens, test d'activité dans les espaces de vie des enfants) une rencontre avec les acteurs socio-éducatifs du territoire et les élus était envisagée. Nous souhaitons pouvoir réaliser un premier bilan et amorcer une réflexion pour un test complet sur la période estivale.

La mise en vie du projet, un calendrier modifié, mais un test réussi.

Le confinement décidé le 3 avril dernier par le gouvernement entraînant la modification des dates des vacances scolaires pour notre académie (Rennes 35) nous a amenés à revoir les contours du projet. Ainsi nous avons décidé de décaler la mise en vie de cette étape finale du diagnostic, la phase de test, à la semaine du 11 au 17 mai, semaine comprenant le pont de l'Ascension. Cette semaine avait l'avantage de nous permettre de profiter du pont, et des congés associés, dès le mardi soir pour proposer des temps d'activités de proximité aux enfants et ce jusqu'au samedi soir (pas d'école sur Saint-Brieuc le mercredi).

Pour ce faire, nous avons réalisé, durant ces 5 jours, un diagnostic actif en proposant des temps d'activité de « proximité » dans ce secteur, auprès d'enfants, de jeunes et de leur famille. Deux temps ont construit chaque journée, un premier de présence sociale, le second consacré à la mise en œuvre des activités de proximité dans les espaces ciblés.

Pendant les temps de présence sociale, nous avons pu construire du lien avec les enfants, familles et habitants présents dans l'espace public, récoltant par là même leurs avis et propositions ou ressources du territoire. Ces matériaux récoltés nous ont permis d'affiner notre diagnostic et d'envisager des actions possibles pour la période estivale.

Chaque jour, du mercredi au samedi nous avons pu mener ces temps d'animation, passant souvent entre les gouttes (l'ensemble des temps étant en extérieur) rencontrant toujours un accueil chaleureux et enthousiaste de la part des enfants et des parents venant à notre rencontre.

Contrairement au projet initial, nous avons décidé de privilégier 2 lieux sur les 5 repérés en amont (les deux les plus souvent nommés dans nos observations ou retours de professionnels). Par ce choix, nous imaginons pouvoir ainsi mieux approfondir le lien avec les enfants et les familles en proposant 2 ateliers à un jour d'intervalle.

Ainsi il nous était alors possible d'entrevoir l'implication des enfants dans nos propositions et leur capacité à se projeter sur les jours suivants. Forts de notre expérience en pédagogie sociale, nous savons qu'il faut du temps et de la répétition (long temps) pour tisser un lien de connaissance.

Quelques données :

Les deux lieux sont les suivants : la cité du Point du Jour (plaine de jeux au centre) et la cité Waron (espace de jeu devant le centre social fermé pour le week-end.). Deux passages sont décidés sur les territoires ciblés en alternance.

Les activités de proximité du mercredi 12 au samedi 15 mai 2021 : 4 activités de proximité -30 enfants différents – plus de 15 parents rencontrés –

Date et lieu	Animation	Enfants	Parents	Échanges/ remarques
Mercredi 12 mai 2021 - Cité Point du Jour 14h30/17h <i>Grosse pluie en fin de séance</i>	Slackline / cirque et Filet de badminton	9 enfants de 3 à 12 ans	4 femmes	2 des 3 enfants rencontrés la veille lors d'une déambulation dans la cité (à qui nous avons donné rendez-vous le lendemain 14h) nous attendent et invitent les voisins à nous rejoindre. Très vite les parents sont venus à notre rencontre et/ ou nous sommes allés nous présenter à leur domicile - démarche très appréciée. Bel accueil, enfants demandeurs et curieux, parents attentifs et disponibles
Jeudi 13 mai 2021 - devant le Centre Social La Ruche 14h/17h <i>Soleil</i>	Atelier Cirque et sport	9 enfants de 2 à 12 ans	15 adultes, 6 femmes (dont 2 grand-parents) et 9 hommes (2 pères)	Adultes déjà présents sur l'espace public -boulodrome. Certains alcoolisés. Les enfants sont très demandeurs. Les parents, malgré alcool et présences des ami.e.s, sont demandeurs d'échanges sur leurs difficultés rencontrées (pb de sommeil, refus en ALSH pour un des enfants, car « ingérable » manque de propositions pour des animations dans le quartier). Tous les enfants sont scolarisés dans la même école publique du quartier. Entraide entre les enfants visible. Méconnaissance de l'environnement proche par certains adultes présents. La Slackline (sangle à tendre entre 2 arbres) joue vraiment son rôle de lien, obligation de faire confiance à celui qui assure. Outils intéressants pour permettre la rencontre.
Vendredi 14 mai 2021 - Cité du Point du Jour <i>Vent et soleil</i>	Cuisine de rue (crêpe), slackline Et petits jeux	18 enfants de 3 à 13 ans 1 des enfants vient de la Croix Saint-Lambert (autre quartier) Tous les enfants sont scolarisés à l'école du Grand Clos 4 font du foot en club, mais « pas toujours » et 2 ont arrêté la boxe (1 anglaise et 1 française)	4 adultes (2 pères)	Dès notre arrivée les enfants viennent vers nous et se souviennent de nos prénoms. D'autres jouent au foot et viennent vers nous pour nous aider à sortir le matériel et installer la slackline. L'une des mamans présentes dans le quartier nous a proposé d'installer l'atelier cuisine devant son garage et ainsi pouvoir brancher la « crêpe party » chez elle. Elle nous confie lors de l'installation vivre seule avec ses 2 enfants depuis septembre dernier et semble très intéressée par le projet du GPAS. (Nombreuses séparations recensées dans les quartiers par les habitants et les professionnels, impact de la crise sanitaire ?) Un des papas, présents près du parc, s'est montré curieux de mieux comprendre notre présence et le projet de la structure. Il est resté avec nous durant 40 min, en participant à l'atelier cirque avec ses filles. Il trouve nécessaire noter présence dans le quartier et serait intéressé pour nous accompagner en activité de découverte cet été. Échanges intéressants sur les cultures (la veille s'était la fin du ramadan et donc la fête de l'Aïd) Tous les enfants présents habitent dans une des enfilades de petites maisons et non dans les appartements de la barre d'immeubles en face... Les enfants se connaissent bien entre eux tout comme les parents Le lieu est en retrait voir caché de la grande route du secteur, pas de problème de circulation, les enfants jouent facilement seuls dehors.
Samedi 15 mai 2021 - devant le Centre Social La Ruche 14h/16h30 <i>Vent et froid, puis pluie</i>	Jeux de société	6 enfants de 2 à 12 ans	4 adultes	Une des mamans nous demande conseil pour les règles à établir avec sa fille qui est en cm2 et sur son choix de la mettre en internat en 6 ^e . Elle admet avoir besoin de discuter, pas simple d'échanger avec le père de sa fille et elle n'ose pas aller vers le centre social. Un des enfants que nous retrouvons dans le quartier (nous avons donné rendez-vous aux enfants le jeudi en partant) nous confiera ne pas avoir mangé et s'être couché à 2/3 h du matin (du coup, lever midi)

Bilan et perspectives :

L'appréhension de la nouveauté, de la « page blanche », a très vite laissé place à l'enthousiasme aux vues de l'engouement que nos différents temps d'activités de proximité ont rencontrés auprès des enfants, des jeunes et de leur famille. Les enfants étaient au rendez-vous fixé quelque temps auparavant et nous interpellant même à notre retour sur site par nos prénoms et nous aussi (souvent un indicateur d'interconnaissance).

Nous avons été surpris des confidences recueillies très rapidement sur les réalités de vie des personnes rencontrées, difficultés à trouver un emploi, problématique de séparation, problème de sommeil, problème financier...manque de lien et d'écoute, isolement. La crise sanitaire semble également avoir joué un rôle de catalyseur des difficultés déjà existantes.

La proposition qui est celle de la pédagogie sociale proposée par le GPAS semble recevoir un très bon accueil, les parents se projetant lors de nos discussions sur l'été.

Aucune famille rencontrée n'a inscrit son enfant dans un accueil de loisirs, et n'envisage pas de le faire pour cet été. Les conditions liées aux voyages à l'étranger, notamment la situation pour entrer en Algérie, semble fortement préoccuper les parents ayant de la famille à l'étranger et rend difficile les projections pour l'été. Cependant toutes nous confirment penser être présentes et très intéressées pour des temps d'animation sur la période estivale et après !

Dès la semaine suivant cette expérience, nous avons pu échanger avec les professionnels et les élus du territoire. La municipalité souhaite nous soutenir pour une expérimentation de 4 semaines cet été, mais pour cela il faudra envisager la création, d'un point de vue juridique, d'une nouvelle structure loisirs, déclaration Accueil Collectif de Mineurs. Cadre d'activité utilisé dans les autres associations du réseau pour assurer les activités avec des enfants en dehors du quartier. Si nous souhaitons expérimenter cet été il faudra appréhender l'ensemble des sous-quartiers du secteur. Cela comporte des temps de présence sociale et activités de proximité, accompagnés d'activités de découvertes de la ville et du territoire, de médiations et éventuellement des perspectives de mise en œuvre de projet. Pour y parvenir, 2 pédagogues connaissant et maîtrisant les principes de pédagogie sociale seront à recruter pour cette période.

COLLIN	Cécile	24 septembre 2021
Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »		
Approche et définition d'un nouveau terrain d'intervention en pédagogie sociale. Ou comment la pédagogie sociale mobilise-t-elle la diversité culturelle en vue de l'élargissement des expériences vécues des enfants, des jeunes et de leur famille des quartiers populaires.		
Promotion 2020-2021		
Résumé : <p><i>La pédagogie sociale s'adresse particulièrement aux enfants et familles des classes populaires. Le réseau du GPAS, Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale, implanté depuis plus de 40 ans en Bretagne, tente par ses actions de lutter contre les inégalités dont les enfants et leurs familles sont sujets</i></p> <p><i>En s'appuyant sur l'analyse d'une pratique de pédagogue de rue au GPAS de Brest durant 6 années Nous reviendrons sur les singularités de la pédagogie sociale. La qualité du lien entre les enfants, les adultes et le pédagogue sera questionnée. Il sera également démontré la manière dont cette pédagogie mobilise la diversité culturelle pour élargir les expériences vécues de ces populations en multipliant les rencontres hétérogènes.</i></p> <p><i>Enfin après avoir développé ces singularités, nous analyserons les choix faits quant à l'approche d'un nouveau territoire d'intervention lors d'un diagnostic réalisé dans la ville de Saint-Brieuc, en Côtes-d'Armor entre octobre 2020 et juin 2021.</i></p>		
Mots-clés : Pédagogie sociale - classes populaires- diversité culturelle – lien de proximité – faire famille – expérience – milieu.		
<i>L'Ecole des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 N'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i>		