
Master 2 Mention Santé publique
Parcours : Enfance, jeunesse :
politiques et accompagnements

Promotion : **2024-2025**

Date du Jury : **Juin 2025**

**Quelle proximité avec les
familles en pédagogie sociale ?
- l'exemple de Villejean -**

Matéo Sabin

*Sous la direction de Marie-
Charlotte Allam*

Dans la bonté de votre cœur, vous croyiez, généreux pédagogues, qu'il suffisait de vouloir intensément le bien des enfants [...] : que, connaissant vos buts profondément humanitaires, les gouvernants ne pouvaient que vous accueillir avec sympathie, la grande presse louanger vos efforts ; et que, par le concours désintéressé de tous ceux que passionne la chose publique, l'Éducation allait enfin, sans à-coups, sans violence, sans effusion de sang, régénérer notre vieux monde exténué.

Célestin Freinet, 1933

Remerciements

Tout le travail réalisé cette année aurait été bien difficile sans l'aide et la participation de nombreuses personnes. Je souhaite leur écrire quelques lignes en témoignage de ma gratitude.

D'abord, un grand merci à Marie-Charlotte qui m'a guidé tout au long de cette année universitaire. Ses conseils avisés m'ont aidé à perfectionner mon travail et à m'indiquer la direction à suivre quand je ne trouvais pas mon chemin.

J'applaudis toutes les personnes qui m'ont gentiment accueilli à Villejean, chez eux et dans le quartier en général. Sans tous ces enfants, ces jeunes, ces parents, cette enquête n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie chaleureusement toutes les équipes passées et présentes de l'antenne de Villejean du GRPAS. Ce sont surtout elles qui font vivre les espaces d'animations, je ne fais que montrer le résultat de leur travail collectif. C'est particulièrement le cas pour Perrine, Azadée et Maxime, avec qui j'ai travaillé tout au long de l'année. Sans ces personnes, l'année et la découverte de Villejean et du GRPAS auraient été bien difficiles, je leur fais part de toute mon amitié.

Bien sûr, Virginie et toutes les personnes du master ENJEU ont toujours été à l'écoute pendant les semaines de regroupement et en dehors, l'ambiance en formation a toujours été rassurante et éclairante. Merci de ne pas mettre la pression !

Mes dernières paroles vont à Morgane, à tous les copains et toutes les copines qui m'ont changé les idées quand la route était sombre. C'est grâce à leur soutien de tout instant que j'ai pu terminer la réalisation de ce mémoire.

S o m m a i r e

Liste des sigles utilisés – p.5

Liste des figures – p.6

1 – Propos introductif – p.7

2 – Villejean, la trajectoire d'un grand ensemble – p.19

3 – Comment l'antenne de Villejean s'approprie la pédagogie sociale – p.33

4 – Les rencontres – p.52

5 – Tisser les relations : la « lenteur pédagogique » – p.66

6 – Peut-on parler de réciprocité ? – p.76

Conclusion – p.85

Bibliographie – p.88

Liste des annexes – p.93

Table des matières – p.130

Liste des sigles utilisés

GRPAS : Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale

GPAS : Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale

SHS : Sciences Humaines et Sociales

ACM : Accueil Collectif de Mineur

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

AEMO : Aide Educative en Milieu Ouvert

IP : Information Préoccupante

CRIP : Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes

ETP : Equivalent Temps Plein

NEET : Not in Education, Employment or Training

IPS : Indice de Position Sociale

Liste des figures

- Figure 1 : Tableau de catégorisation des enquêtés entretenus – p.16
- Figure 2 : comparaison zone sud-est du quartier Villejean Beauregard entre 1950 et 2024 – p.20
- Figure 3 : Quartier de Villejean vue du ciel (1960 et 2018) – p.22
- Figure 4 : Dalle Kennedy en 1987 et 2015 – p.26
- Figure 5 : Une partie de la carte sensible du « Quartier de Villejean vu par les enfants de Guyenne » – p. 28
- Figure 6 : Photo d'une activité de proximité au « parc de la toile » – p.36
- Figure 7 : Le secteur Guyenne du « Quartier de Villejean vu par les enfants de Guyenne » – p.38
- Figure 8 : Un exemple d'une trace du projet ZIP – p.42
- Figure 9 : Schéma du réseau des GPAS en Bretagne – p.44
- Figure 10 : Tableau récapitulatif de l'activité des quatre associations du réseau des GPAS en Bretagne. – p.45
- Figure 11 : Vue satellite du quartier Villejean-Beauregard avec différentes zones importantes du quartier – p.47
- Figure 12 : Zone de Maurepas et « secteur Guyenne » – p.49
- Figure 13 : Carte sensible réalisé lors de déambulation la première semaine de présence – p.57
- Figure 14 : Cartes mentales réalisées par les enfants lors de la troisième semaine de présence – p.59

Chapitre 1 : Propos introductif

1 – L'émergence de l'antenne Villejean

Sorti de terre il y a 45 ans à Brest, le réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS) développe une forme de pédagogie sociale. Il s'agit d'intervenir dans l'espace public et dans des lieux marqués par diverses formes de dominations sociales, comme les quartiers populaires des villes dans lesquelles nous vivons. Pour Helena Radlinska, pionnière de la pédagogie sociale (1908), il s'agit « d'une action consciente, visant à la transformation de la vie collective [...] au nom d'un idéal et se réalisant dans un contexte social précis, et effectuée au moyen de forces individuelles et collectives » (in Cazottes, 2016, p. 89). La définition de la pédagogie sociale que donnent Hélène le Breton et Guillaume Sabin, qui ont eu comme objet d'étude les GPAS, colle logiquement très bien à l'action menée à Villejean. Il s'agit « d'une forme d'intervention sociale hors les murs qui s'adresse aux enfants et aux adolescents (et, indirectement, à leur famille) dans leurs espaces de vie quotidiens » (2020, p.23).

C'est un courant de l'éducation populaire qui, dans sa version française actuelle, prône une animation « hors les murs » des espaces éducatifs traditionnels, ancrée dans le milieu de vie des personnes. Dans le réseau des GPAS, ce sont les pédagogues de rue qui animent l'espace public : en « zonant » dans la rue, en proposant des ateliers en bas des barres et des tours ou en allant avec les enfants et les jeunes en dehors des murs invisibles du quartier. Pour ce faire, ils rencontrent les personnes dans la rue, les parcs, les sorties d'écoles ou par le bouche-à-oreille.

En 1996, la petite sœur de l'association brestoise, le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS), est montée par un pédagogue et un enseignant Freinet à destination de l'enfance dans le quartier de Maurepas. Vingt ans plus tard, en 2017, une section jeunesse voit le jour dans le même quartier. En 2022, une expérimentation commence dans le quartier de Villejean. Cette antenne peut matériellement se mettre en place via le financement de la Cité éducative de Villejean, une politique étatique qui attribue des fonds à des quartiers prioritaires de la ville (QPV) par une labellisation sur des durées de trois ans.

À partir d'octobre 2022, les deux premiers pédagogues de rue, Anne et Mathias (les noms sont anonymisés), arpencent les rues et commencent à appréhender le territoire ainsi qu'à se faire connaître des habitants et habitantes du quartier. D'abord, ils consacrent leur temps à l'observation, à l'arpentage de l'entièreté du quartier et à la présence sociale. Le samedi 22 octobre voit se dérouler la première « activité de proximité », un temps d'animation sur le quartier où est dessinée une piste de roller à la craie en bas d'un immeuble. En début d'année 2023, les premières sorties en dehors du quartier sont

réalisées. Nathan, un nouveau pédagogue de rue, arrive sur l'antenne à ce moment-là. Par la suite, Azia et Séverine rejoignent l'antenne, et à la rentrée des classes de 2024 elles constituent l'équipe de pédagogues qui c'est entièrement renouvelée depuis le lancement de l'expérimentation.

2 – La pédagogie sociale comme objet de recherche

La pédagogie sociale constitue un pan peu connu du champ de l'éducation. Dans ce domaine, l'école écrase tous les autres acteurs par sa centralité dans la société et dans la recherche universitaire. Selon Francis Lebon, « l'animation et l'éducation populaire ne constituent pas le cœur des sciences de l'éducation, l'école et les didactiques disciplinaires occupant une place bien plus importante » (2021, p.283). La pédagogie sociale est une branche des pédagogies alternatives que Fournier définit comme des formes d'éducation « fondée sur l'expression, la communication et la gestion coopérative » (2016, p.71). Ces pédagogies connaissent un désintérêt social puisqu'elles sont « toujours considérées, depuis leur création, comme des expériences marginales » (*ibid.*, p.73). Il s'agit d'une forme de résonance de la réalité : la pédagogie sociale est une pratique de niche, la recherche en fait donc mécaniquement un sujet peu traité.

Le peu de travaux qu'il existe en la matière revêt une spécificité : beaucoup de travaux de recherches sont réalisés par des personnes qui pratiquent la pédagogie sociale ou qui la promeuvent. C'est le cas de Daniel Cueff, fondateur du réseau des GPAS, qui écrit sa thèse *Le journal de bord et la pédagogie sociale critique*, soutenue en 2000. Hélène Le Breton a longtemps travaillé aux GPAS et publie plusieurs articles en 2020 avec Guillaume Sabin concernant la pédagogie sociale, comme : « Pédagogie sociale - le quotidien comme source d'émancipation » ou « Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? ». Josiane Gunther écrit « Investir le "dehors" : l'expérience de l'association Terrain d'entente » dans *Les Cahiers de l'action* en 2022 et fait partie des personnes fondatrices de l'organisation en question. Il est clair que le lien pratique-recherche est très fort dans le champ de la pédagogie sociale.

Je vois deux raisons à cette affaire : la première tient au fait que la présence restreinte de cette pratique dans l'espace social rend moins visible la pédagogie sociale par des acteurs qui se situent en dehors de son champ. La seconde raison est intrinsèque à la pratique de la pédagogie sociale, qui affirme elle-même être une méthode de recherche-action et donc qui s'auto-construit dans son rapport à la recherche, qu'elle soit militante, universitaire ou les deux. Les GPAS font partie de réseaux d'organisations pratiquant la pédagogie sociale qui organisent des séminaires de réflexions entre eux ce qui montre bien une autonomie vis-à-vis de la recherche. Il s'agit également d'une construction historique, puisque les pionniers des pédagogies alternatives étaient des chercheurs et des chercheuses, dans le sens où ils produisaient des travaux de réflexion théoriques sur leur pratique.

Dans le cas de la pédagogie sociale, Helena Radlinska représente cet exemple de praticienne-rechercheuse qui, au début du 20e siècle, pratique et réfléchit dans ce domaine (Cazottes, 2016). Des figures comme Janusz Korczak, Élise et Célestin Freinet, Paulo Freire et bien d'autres pourraient être nommées concernant des formes de pédagogies alternatives plus ou moins proches de la pédagogie sociale.

Au niveau des axes de recherche en pédagogie sociale, beaucoup de travaux ont traité de son fonctionnement, c'est le cas d'une partie conséquente de ceux cités précédemment. En tant que pratique à la marge, il est complexe de présenter des travaux sur la pédagogie sociale sans expliquer ses principes de fonctionnement. Un pan de recherche historique existe et met en lumière la construction de la pédagogie sociale en la rapprochant de figures historiques qui ont joué un rôle déterminant dans sa constitution. Cazottes a beaucoup travaillé sur le rôle de Radlinska dans l'histoire du mouvement ; elle a, par exemple, fait partie de l'équipe qui a rassemblé des écrits de Radlinska en 2016 dans *Aux sources de la pédagogie sociale – écrits choisis*. Une partie des travaux existants à ce jour met en évidence la fonction émancipatrice de la pédagogie sociale. À ce titre, Guillaume Sabin et Hélène Le Breton ont présenté les articles cités plus haut et l'essai *La joie du dehors* (Sabin, 2019) interroge la manière dont la confrontation à l'altérité est source d'émancipation.

De manière très localisée, le réseau des GPAS a accueilli bon nombre d'étudiants en deuxième année de master en SHS dans la décennie passée. En 2017, Maxime Cottineau réalise un rapport sur les jeunesse du Val d'Ille-Aubigné, une communauté de communes qui s'agrandit et où le réseau des GPAS intervient. En 2021, Cécile Collin écrit « Approche et définition d'un nouveau terrain d'intervention en pédagogie sociale », qui réfléchit à la potentielle création d'une antenne des GPAS à Saint-Brieuc. En 2024, Charly Zumelzu fait un travail auprès des élus du Val d'Ille-Aubigné, interrogeant leur rapport à la jeunesse et au travail exercé par le GPAS dans la zone. Il s'agit de travaux importants au niveau de la recherche sur le réseau et qui illustrent bien le rapport pratique-recherche évoqué précédemment, puisque toutes ces personnes ont été ou sont toujours des travailleurs du réseau.

D'un point de vue des méthodes utilisées, il s'agit majoritairement de méthodes socio-ethnographiques, si l'on exclut les quelques travaux davantage historiques. L'observation ethnographique, les données relevant des expériences vécues par les chercheurs-praticiens constituent la majeure partie des données recueillies. Dans le cas des travaux effectués en interne des GPAS, la méthode de l'entretien sociologique a été beaucoup utilisée en plus des autres méthodes : auprès d'acteurs politiques, de professionnels de l'éducation, de familles ou de quelques membres du réseau.

La question de la relation entre les praticiens et les familles m’interroge puisqu’elle ne constitue pas la réflexion centrale des écrits présentés ci-dessus. Cet axe est toujours présent, puisque la pédagogie sociale va au plus proche des familles par sa méthode d’action. Gunther affirme : « nous sommes [...] très impliqués dans notre relation auprès des familles que nous rencontrons » (2022, p. 20). Cette proximité est présentée par Guillaume Sabin et Hélène Le Breton comme l’une des trois caractéristiques de la pédagogie sociale que sont : « la proximité entretenue entre les pédagogues de rue et les enfants, les adolescents et leur famille [...] ; la pédagogie sociale en tant que pédagogie décentralisée [...] ; le fait pour l’éducateur d’accepter de ne pas tout maîtriser » (2020, p.25). Il s’agit donc souvent de mettre en lumière la proximité existante en pédagogie sociale et de raconter, au travers d’observations et de situations vécues, comment cette dernière est présente.

Le traitement de la question de la relation de proximité est parfois montré comme un état de fait ou une caractéristique : « notre relation de proximité contribue à construire un lien de confiance et de reconnaissance réciproque avec les habitants qui participent à nos activités » (Gunther, 2022, p. 21). Hélène le Breton et Guillaume Sabin évoquent la proximité en dépassant l’état de fait et en l’abordant comme un processus : « travailler hors les murs conduit à cette proximité, celle-ci est aussi une condition pour développer une pédagogie sociale » (2020, p.28). Ils évoquent également la question de la « difficulté » potentielle à la création de cette proximité (*ibid.*). Mais comment advient ce lien de proximité ? Constitue-t-il la base du lien ou sa finalité ? Est-on proche d’un parent dès lors que l’on a échangé avec lui sur le palier ? Le pédagogue de rue est-il toujours proche des personnes avec qui il intervient ?

Je vais questionner le thème de la relation de proximité entre les pédagogues, les enfants et leur famille. L’idée est d’aborder la pédagogie sociale avec un prisme un peu décalé par rapport aux travaux précédents. Je reprends le poncif de la proximité, thème majeur de la pédagogie sociale. J’espère interroger plus en profondeur sa construction par l’observation d’un terrain construit récemment à Villejean. Je souhaite aussi questionner davantage cette proximité maintes fois annoncée en regardant si les méthodes de pédagogie sociale permettent effectivement de sortir du rapport éducatif surplombant du professionnel de l’éducation et du travail social envers les familles accompagnées. Bien que je reste dans une démarche socio-ethnographique maintes fois utilisée. Ce pas de côté est aussi méthodologique : j’ai réalisé des entretiens sociologiques avec neufs parents et l’entièreté des pédagogues (cinq) ayant travaillé sur l’antenne. Les travaux précédant n’ont pas autant recueilli la parole des parents par l’exercice de l’entretien et la jeunesse de l’antenne permet une exhaustivité dans la récolte du discours des pédagogues. Avec ce recueil spécifique j’espère apporter une pierre un peu différente à l’édifice des réflexions autour de la pédagogie sociale.

3 – Pédagogie sociale et proximité : pratique, justification et aboutissement

Le pédagogue de rue est souvent éloigné sociologiquement des familles qu'il fréquente. Il est porteur d'une domination par sa position de professionnel de l'éducation, sa position sociale et son éloignement, *à priori*, du quotidien vécu par les familles. L'idée de domination renvoie au fait que pédagogues et familles vivent dans un monde où « les dominants (groupes sociaux, ethnies, sexes) imposent leurs valeurs aux dominés qui, en les intérieurisant, deviennent les artisans de leur propre domination. » (Fournier, 2008, p.67). Cette affirmation suppose l'existence de groupe sociaux surplombant et surplombé préexistant aux relations. Les pédagogues et les familles se retrouvent dans une « asymétrie des positions » ou se joue une « asymétrie relationnelle » (Janvier, 2023, p.13) qui rend complexe une pédagogie « de la réciprocité et de l'amitié » (Le Breton et Sabin, 2020, p.30). La pédagogie sociale cherche une forme de dépassement de cette asymétrie, c'est dans ce contexte relationnel que s'interroge la possibilité d'une relation de proximité.

La pédagogie sociale mise en place par les GPAS affirme la construction d'un lien de proximité avec les enfants et leurs familles (Gunther, 2022) par une méthode qui s'approche du quotidien vécu par ces personnes. La proximité que j'évoque renvoie à deux aspects évoqués par André Torre dans son article « Les proximités ». D'abord, sa dimension géographique, « la possibilité de se rendre facilement » à un endroit. Ensuite, sa dimension sociale qui renvoie aux « personnes avec qui l'on échange et vit au quotidien, [...] avec qui on entretient des liens d'appartenance au même réseau, ou au même groupe. » (2015, p. 1). Cette dimension de « contiguïté », pour reprendre le terme Baptiste Besse Patin (2023), constitue une pratique propre à cette pédagogie, qui s'approche physiquement et symboliquement des personnes en forçant la rencontre et en s'activant dans les espaces de vie hors institution que sont l'espace public et les domiciles. Il y a une « forte intention pédagogique d'aller vers l'autre » (Sabin et Le Breton 2020, p.28).

La proximité est aussi la justification que donne la pédagogie sociale à sa pratique : l'intérêt de sa mise en œuvre, en comparaison avec d'autres acteurs socio-éducatifs, se joue dans le fait qu'elle « va vers » et au « plus proche » de la situation de vie des personnes qu'elle côtoie. La proximité est une spécificité de l'organisation, qui arrive à se positionner dans les interstices du monde socio-éducatif : entre l'animation et le travail social, entre la relation professionnelle et de voisinage, entre l'école et la maison. Par interstice j'entends le fait de côtoyer beaucoup d'endroits : l'école et le périscolaire, les domiciles des familles, les bureaux des travailleurs sociaux... sans pour autant être maître de ces espaces toujours associées à d'autres figures éducatives (l'animateur, l'éducateur, l'enseignant ou le parent). L'espace public est d'ailleurs un interstice géographique et social et l'endroit privilégié de la pédagogie sociale. Cette position est particulière dans un monde éducatif « fragmenté » ou les enfants

vivent « différentes expériences [...] séparées les unes des autres » (Netter, 2019, p.251). L'action du GRPAS participe à cette fragmentation par l'ajout d'adultes dans la sphère éducative tout en décloisonnant les espaces en s'y invitant. C'est dans et par cette présence interstitielle que se joue la proximité, qui permet à la pédagogie sociale de justifier son existence.

C'est également un aboutissement de l'intervention. D'une certaine manière, quand le pédagogue entre dans les murs du domicile des familles, il entre certes physiquement chez elles, mais il touche aussi à l'intimité des personnes. Peu d'acteurs éducatifs rentrent dans les domiciles, quelques travailleurs sociaux le peuvent, c'est le cas de L'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO) fortement reliée au contrôle social des familles. Les pédagogues se distinguent d'autres acteurs intervenant au domicile car ils ne viennent pas porter un regard prescriptif sur les pratiques parentales, ils cherchent seulement à faire accepter leur présence. Les pédagogues de rue ne présentent jamais une situation comme finie et n'affirment pas avoir réalisé un objectif. Pourtant, devenir une personne intégrée dans le quotidien vécu des enfants et de leur famille est l'une de leurs raisons d'être. Alors, la proximité devient une forme d'aboutissement d'un processus relationnel qu'il est possible d'étudier et de questionner.

Il y a un intérêt à interroger le lien de proximité d'un point de vue de la recherche universitaire. Le projet Villejean donne une particularité à cette dimension, l'antenne étant récente, je peux explorer le tissage des relations. Les autres antennes du réseau des GPAS étant plus anciennes, il est moins facile d'étudier la création des relations via la pédagogie sociale. Lorsque le GRPAS arrive en 2022 à Villejean, les personnes du territoire ne connaissent pas cette forme d'intervention, même si d'autres travailleurs sociaux utilisent des méthodes similaires, en particulier les éducateurs de rue. Comparativement, le quartier de Maurepas abrite le GRPAS depuis 30 ans : l'association s'est institutionnalisée dans le quartier, là où l'antenne de Villejean a dû intégrer le quartier ces dernières années. Mon travail autour du lien de proximité entre pédagogue, enfants et familles est donc le croisement d'une réflexion sur l'état de la recherche universitaire et ses méthodes, ainsi que du contexte spécifique d'une antenne récente.

L'expérimentation de Villejean est une occasion incroyable d'observer comment se construisent ces relations dans un nouveau contexte et d'explorer toutes les questions que pose l'arrivée dans un nouvel espace. Les pédagogues de rue du GRPAS arrivent avec leurs représentations, leurs envies et leurs dans un espace qui ne les a pas choisis et travaillent à construire ce qu'ils considèrent être une bonne manière de créer du lien social. Je m'attellerai donc à répondre à ce questionnement : comment les méthodes de pédagogie sociale exercées par le GRPAS dans un nouvel espace, qu'est le quartier de Villejean, permettent de renverser une intervention sociale

potentiellement vectrice de domination en une relation de proximité réciproque entre les pédagogues, les enfants et les familles avec lesquelles elle travaille.

4 – Méthodologie de recherche

Je découvre l'antenne de Villejean en début d'expérimentation en février 2023, à l'occasion d'un court stage d'observation. Un an et demi plus tard, en octobre 2024, je reviens dans cette antenne pour une période longue, avec pour mission de faire le bilan de cette expérimentation, qui va probablement arriver à terme courant 2025. Ma mission formelle est d'évaluer le dispositif. L'idée est de reprendre l'histoire de l'antenne, de décrypter ce qui s'y est joué. Le bilan vise à comprendre comment un dispositif de pédagogie sociale a émergé à Villejean à destination de l'enfance et quelle dynamique ce joue lors de cette implantation. Pourtant, une tension se joue sur l'aspect évaluatif, puisque si regarder ce qui s'est passé enrichit le réseau, évaluer un dispositif en travail social pose la question de la rationalisation de l'action sociale. En parlant du travail social, Pierre Savignat annonce que : « le modèle de l'économie de marché, qui s'est imposé à partir des années 1980, a été dominé par une lecture néo-libérale » (2009, p.29). C'est un aspect qui parcourt mon stage, notamment quand les personnes représentante des institutions qui financent l'action à Villejean, comme l'Etat via les cités éducatives, demandent des nombres, d'enfants, de familles touchés, d'activités... Il y a en même temps l'envie de produire de la réflexion critique et la peur de participer à ce mouvement néo-libéral malgré moi.

Pour mettre à distance mon stage et mes productions de ces dynamiques qui parcourent l'animation et le travail social que je critique vivement, je décide que le bilan se fera sous la forme d'une enquête socio-ethnographique. L'idée n'est pas de trouver des indicateurs pour savoir si l'expérimentation a fonctionné ou non, ce qui, d'ailleurs, serait bien difficile à établir. Il existe par exemple des outils quantitatifs qui rendent compte du nombre d'inscriptions, d'enfants et de familles touchés... Mais savoir quel est le nombre d'inscrits ou d'activités idéales dans l'année est complexe à établir. Le plus grand risque serait que mon travail évaluatif ait vocation à valider ou non l'intervention de ces trois dernières années, c'est pour cette raison que je parle davantage de bilan que d'évaluation du projet Villejean.

Mon rendu final pour le réseau est donc le travail de recherche que je présente dans ce document. Cette situation entre l'université et l'association situe mon positionnement entre l'intérieur et l'extérieur du réseau. Je suis stagiaire de l'association sur un temps qui alterne entre étude et présence en stage, ce qui ne m'intègre qu'à moitié. Je me situe d'ailleurs entre la branche recherche-action développée par l'association du GPAS Bretagne basé en partie dans le quartier de Maurepas où je suis contractuellement stagiaire et l'antenne du quartier de Villejean où je passe beaucoup de temps.

Avec les enfants et les familles, mon rôle n'est pas très net. Dans les premiers mois, je suis une sorte de semi-pédagogue, puisque la majeure partie de mon activité consiste à suivre les pédagogues de rue ou à exercer comme eux (présence sociale, animation d'activités, sorties découvertes...). Mais je suis moins présent en raison de mes allers-retours entre l'école et le stage, et je suis rarement là chaque jour de la semaine, ce qui me rend moins identifiable. Ma position d'enquêteur se révèle un peu plus début janvier pour les enfants et les familles, notamment quand je commence à organiser des entretiens formels.

Cette position n'est pas anodine en termes de recherche. D'abord, elle me positionne, comme beaucoup avant moi, dans une posture de pratiquant-chercheur. C'est moins le cas que pour les personnes qui m'ont précédé dans des missions similaires, qui avaient parfois fait plusieurs années de pédagogie de rue avant de se mettre en position de recherche. La position extérieure permet de ne pas s'engager totalement dans les actions et de garder une forme de distance du côté du réseau et des familles. Cette distance permettrait davantage d'objectivité et ainsi d'éviter les « prises de position individuelles entre « le savant » et « le politique » » (Verspieren, 2002, p.11). Cette distance est tout de même à relativiser, puisque je reste intimement convaincu de la pertinence du travail de rue, et à Villejean, je m'engage en tant que membre de l'association auprès des enfants et des familles.

La proximité avec l'équipe de Villejean permet, du point de vue du chercheur, l'accès à énormément d'informations informelles, souvent précieuses dans l'enquête sociologique puisqu'elles sont peu artificielles. L'observation participante permet « d'apprécier leurs pratiques réelles, sachant qu'il existe toujours un écart entre le « dire » et le « faire » dans ce domaine » (Philip et De Battista, 2012, p.207). Si « la première objection faite à cette approche est la modification de la situation par la présence de l'observateur » (ibid., p.211), ce défaut est atténué par mon intégration, au moins partielle, dans l'équipe. Azia et Séverine, mes collègues de Villejean, ne me catégorisent pas tout à fait comme un chercheur extérieur.

Du côté des familles, la posture de pédagogue-chercheur répond à deux objectifs. D'abord, il s'agit d'éthique des pratiques défendue par moi-même, les GPAS et la pédagogie sociale en général. Une personne ne passe pas seulement extraire des données d'un endroit en pédagogie sociale, une rencontre et un minimum d'interconnaissance revêt une importance dans ce champ. Ensuite, cela permet déjà d'entrer chez les personnes et que ces dernières acceptent, à terme, des entretiens sociologiques formels ; la connaissance préalable et l'identification en tant que membre de l'association permet d'avoir un lien de confiance enquêteur/enquêté. Cette relation permet d'avoir des discussions moins distantes, où les parents interrogés me confient des situations plus personnelles. À titre d'exemple, Fathia, une maman, me parle de la fois où la police lui a ramené son fils qui était parti

de la maison et qui s'était endormi dans un magasin quand il était petit. Il s'agit bien là d'un comportement sanctionné et perçu comme négatif, que l'on ne raconte pas forcément au premier venu.

Néanmoins, cette identification peut créer des biais dans le discours des parents. En tant que membre de l'association et identifié en tant que tel, il est probable que les discours tendent vers du positif concernant l'association. Lors de mes entretiens, je n'ai eu que des discours enjoués à l'égard du travail à Villejean. Les observations donnent à voir une réalité un peu plus nuancée. Il m'est aussi très difficile d'accéder aux familles qui présentent plus de distance avec le GRPAS ou qui ont rompu leur relation avec l'association. Bien que ces cas soient peu présents dans la réalité que j'observe, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un défaut de l'enquête.

Cette enquête se déroule en trois étapes relativement successives dans le temps. La première phase consiste à appréhender l'activité menée à Villejean, en suivant le duo de pédagogues de rue, puis en pratiquant moi-même la pédagogie sociale. Cette partie exploratoire dure trois mois. Elle permet de comprendre le terrain, puisqu'il est essentiel de « se familiariser avec lui [...] pour satisfaire à la connaissance du contexte » (Arborio et Fournier, 2021, p.31). C'est aussi l'occasion de rencontrer les enfants et les familles que côtoie le GRPAS et de se faire (re)connaître en tant que membre de l'association.

Ce travail donne lieu à un carnet de bord (cf. annexe 1) qui me permet de rédiger des « petites histoires » (cf. annexe 2), telles des monographies réduites de ce qui se passe sur le terrain (Bordes, 2015). C'est aussi pendant cette période que je reprends les bilans écrits par les équipes de pédagogues, qui relatent l'histoire de ce qui a émergé avec le GRPAS à Villejean (cf. annexe 3). Les descriptions qui apparaissent dans la suite de cet écrit pour illustrer mon propos sont ces « petites histoires » et les bilans faits par les pédagogues.

La seconde étape, qui dure également trois mois, de janvier à mars, consiste à réaliser des entretiens sociologiques avec trois types de personnes en suivant des guides d'entretiens (cf. annexe 5) : des parents d'enfants suivis (8 entretiens dont 1 avec deux parents), la totalité des pédagogues de rue ayant été sur l'antenne (5 entretiens) et des partenaires du quartier (5 entretiens). Un temps d'échanges collectifs portant sur le bilan de l'expérimentation a aussi été enregistré avec les cinq pédagogues en question (cf. annexe 9). Tous les enregistrements ont été retracés dans leur quasi-intégralité, il m'arrive de couper certains morceaux par manque d'intérêts, mais ils ne représentent jamais plus de 10 minutes par entretien, quelques fragments d'entretiens se situent dans les annexes 6, 7 et 8. L'observation participante a comme atout de mettre en avant l'implicite (Philip et De Battista, 2012), tandis que l'entretien permet de cerner des positionnements de la part des enquêtés, puisqu'il

s'agit « d'une collecte d'informations orales » (Combessie, 2007, p.24). Les entretiens durent entre 35 minutes et 1h15 pour une moyenne de 59 minutes.

Figure 1 : Tableau de catégorisation des enquêtés entretenus.							
Catégories d'enquêtés	Prénom (fictif)	Moment de l'entretien	Lieu de naissance	Lieu d'habitation	CSP et/ou niveau de diplôme	Nombre d'enfants mineurs	Situation familiale
Parents d'enfants suivie par le GRPAS à Villejean	Layna	Janvier	Département d'Outre-mer	Villejean	Employé peu qualifié, niveau bac	4	Situation de monoparentalité
	Elena	Janvier	Département métropolitain	Villejean	Pas d'emploi, CAP	4	Vie en couple
	Damien	Janvier	Département métropolitain	Villejean	Pas d'emploi, aucun diplôme	2	Vie en couple, famille recomposée
	Iliana	Janvier	Département d'Outre-mer	Villejean	Pas d'emploi	4	Situation de monoparentalité
	Fathia	Février	Département d'Outre-mer	Villejean	Pas d'emploi, niveau bac	3	Situation de monoparentalité
	Maëlle	Février	Département métropolitain	Villejean	Pas d'emploi	2	Séparé
	Ferielle	Mars	A l'étranger	Villejean	Employé peu qualifié	2	Vie en couple, famille recomposée
	Caroline	Mars	Département métropolitain	Villejean	Employé peu qualifié	4	Vie en couple
	Tullio	Mars	Département métropolitain	Villejean	Pas d'emploi	4	Vie en couple
Pédagogues de rue à Villejean (données au moment où ils exerçaient comme pédagogue)	Mathias	Février	Département métropolitain	Hors Villejean	Employé, Bac +5	1	Vie en couple
	Nathan	Février	Département métropolitain	Hors Villejean	Employé, Bac +5	0	X
	Séverine	Mars	Département métropolitain	Hors Villejean	Employé, Bac +5	0	Célibataire
	Azia	Mars	Département métropolitain	Hors Villejean	Employé, Bac +5	0	X
	Anne	Mars	Département métropolitain	Villejean	Employé, Bac +2	0	X
Partenaire du quartier	Lila, Animatrice	Février	X	Hors Villejean	Employé peu qualifié, Bac +5	X	X
	Elias, Educateur	Février	Département métropolitain	Hors Villejean	Employé, Bac +3	0	X
	Liliane, Agent ville	Mars	X	Hors Villejean	Cadre	X	X
	Alexis, Animateur	Mars	Département métropolitain	Hors Villejean	Niveau Bac, Employé	0	X
	Amandine, Agent Ville	Mars	X	Hors Villejean	Cadre, Bac +5	X	X

Les enregistrements avec les familles sont plus courts et plus directifs, car les enquêtés sont moins rompus à l'exercice de l'entretien que les pédagogues et les partenaires interrogés, qui sont bien souvent passés par des filières de sciences humaines. C'est un exercice qui produit d'ailleurs un rapport de domination avec les personnes non habituées de l'exercice. Il m'est arrivé de faire des entretiens en présence de jeunes enfants ou de bébés, notamment avec des mères seules, ce qui rend l'exercice et la concentration plus complexes et a donné lieu à des entretiens plus courts et moins qualitatifs. Ces entretiens sont méthodologiquement moins valables, mais la matérialité des situations vécues ne

permettait pas de faire autrement et ne pas prendre en compte les discours dans ces circonstances serait sociologiquement bien plus discutable. C'est aussi une dimension qui donne à voir la vie des parents enquêtés, élément non négligeable d'une telle enquête.

L'ultime étape est consacrée à l'écriture, qui prend la majorité de mon temps sur les mois d'avril et de mai. De nombreux documents divers ont également été fouillés tout au long du stage : dessins, traces fabriquées par les pédagogues et enfants, photos, cartes, documents administratifs... Les étapes décrites sont bien sûr plus poreuses dans la réalité, et le travail d'analyse des matériaux récoltés s'est fait au fur et à mesure du temps. L'analyse a pris la forme de tableaux de catégorisation pour les « petites histoires » et les « bilans des pédagogues » (cf. annexe 4). Les entretiens ont été relus, les parallèles et discordances ont été relevés. Ils servent aussi à appuyer les observations ou, au contraire, à montrer les contradictions avec la pratique. Les documents divers ont également cette fonction illustrative et d'appui des arguments avancés : il s'agit d'une forme de « triangulation des méthodes » permettant de comprendre au mieux ce qui se joue dans l'espace étudié (Guilbert et Lancry, 2007). C'est également une valorisation du travail mené par les pédagogues au cours de toutes ces journées et de ces moments passés « hors les murs ».

5 - Déroulé de l'écrit

Pour commencer, je vais raconter les enjeux sociaux et historiques qui caractérisent le quartier de Villejean. La contextualisation est chère à la recherche scientifique et à la pédagogie sociale. Présenter l'historicité du quartier, sa composition sociale permet au lecteur de se situer dans le quartier, d'avoir un court film de son histoire et une petite photo de son état actuel.

La pédagogie sociale constitue un éventail de pratiques communes aux différentes organisations qui la mettent en œuvre mais aussi une spécificité propre à chaque structure. Un second temps va être dédié à expliquer, comment le réseau des GPAS applique et s'approprie l'idée de pédagogie sociale. C'est également vrai pour l'antenne de Villejean qui met en œuvre une pédagogie sociale différentes que celle des autres antennes du réseau malgré un socle commun. Il s'agit d'expliquer ce qui se met en place aux GPAS et spécifiquement à Villejean en mettant en parallèle les actions avec ce qu'est théoriquement la pédagogie sociale.

Ensuite, je m'attarderai sur la manière dont les pédagogues ont entrepris de rencontrer les enfants et leurs familles au cours des années à Villejean. Il s'agit d'un incontournable dans l'émergence d'une relation de proximité. Dès lors qu'il y a implantation la question de la proximité n'est pas une fondation préexistante mais bien un élément à construire. Les bilans de pédagogues, les traces recueillies et le discours récolté permet de rendre cette histoire sensible pour comprendre comment se joue la rencontre.

La pédagogie sociale, c'est « la récurrence » de la rue, la présence quotidienne permet une lente intégration des pédagogues au sein du quartier de Villejean. C'est une manière de s'implanter mais aussi une condition à l'entretien de la relation avec les enfants et leurs familles. Différente étape comme l'inscription des enfants à l'association ou les premières sorties du quartier sont déterminantes dans la construction d'une relation de proximité. Ce tissage relationnel est long et constitue une sorte de « lenteur pédagogique » déterminante dans le travail en pédagogie sociale que je vais explorer dans un quatrième moment.

Les pédagogues vivent dans des interstices du travail socio-éducatif habituellement cloisonné et se retrouvent dans des positions particulières. La réciprocité d'une relation de proximité est difficilement permise dans le champ de l'animation et encore moins du travail social. Malgré une forme de distinction par rapport aux sphères institutionnelles du champ social éducatif, les pédagogues encourrent toujours le risques de se retrouver en posture surplombante. Ceci, malgré les efforts fait pour sortir de la norme du travail social. C'est cette dimension que j'explorerais dans l'ultime chapitre.

Chapitre 2 : Villejean, la trajectoire d'un grand ensemble

Introduction du chapitre 2

Ce travail est une enquête qualitative qui porte sur l'action du GRPAS dans le quartier de Villejean. La compréhension des enjeux socio-historiques à l'œuvre dans le quartier de Villejean me paraît essentielle. Du point de vue sociologique, il paraît invraisemblable de réfléchir sur un objet sans penser à ce qui l'entoure, puisque les enjeux sociaux sont toujours en partie liés à un contexte et à un passé spécifique. En reprenant Passeron (1991), Payre et Pollet affirment que « toute interaction sociale à étudier se trouve forcément située dans le temps ainsi que dans l'espace physique et social » (2014, p.101).

Fouiller les archives, éplucher les données statistiques ou observer le discours politico-médiaque sur un endroit est également incontournable dans la pratique de la pédagogie sociale. Helena Radlinska, pionnière de ce mouvement parlait déjà de l'importance de s'imprégnier des sources statistiques, médiatiques ou géographique d'un territoire avant d'agir (2023[1931]). Le lien au quotidien et à la réalité sociale propre à la pédagogie sociale demande d'avoir en tête ces éléments de contexte. Daniel Cueff, dans *L'enfant dans la rue*, annonce : « le comportement de l'enfant [est] largement conditionné par la vie qui l'entoure » (2006, p.15).

Je vais essayer de répondre à ces questions dans ce chapitre : comment l'histoire peut-elle expliquer en partie la réalité sociale qui est en jeu actuellement dans le quartier de Villejean ? Qu'est-ce qui caractérise socio-démographiquement les habitants qui l'occupent ? Comment l'histoire de ces espaces a déterminé la création d'espaces géographiques qui concentrent les personnes dominées socialement ? En quoi ces éléments sont-ils déterminants pour la pratique de l'animation de rue ?

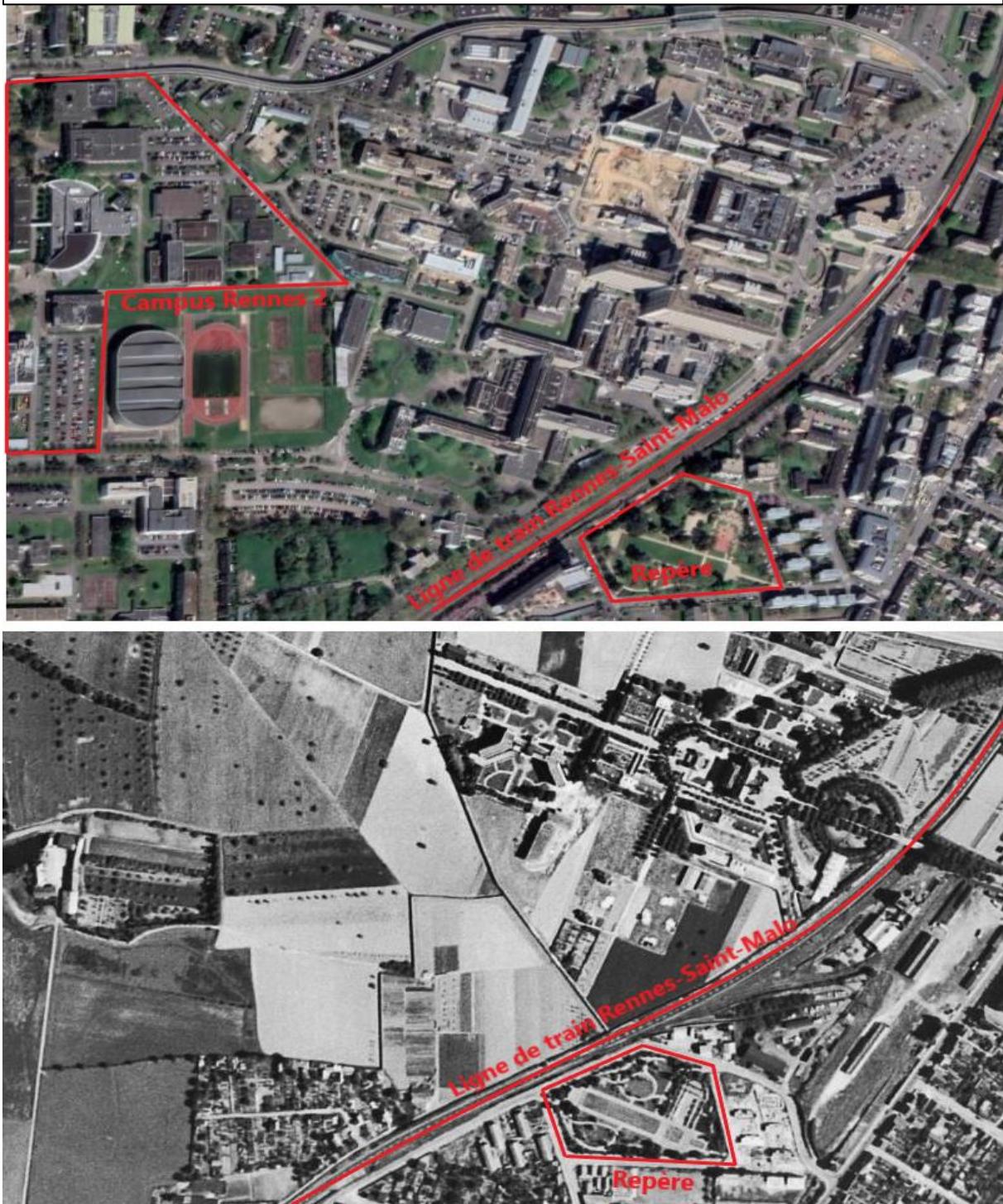
1 – Courte histoire d'un quartier Rennais

En 1953, le célèbre plan Marshall, qui avait accordé à la France 3,5 milliards de dollars pour la reconstruction d'après-guerre et pour s'assurer qu'une partie de « l'Europe consomme américain », prend fin (De Lattre, 1993, p.724). Pourtant, le pays n'est qu'au début d'une des plus grandes périodes urbanistiques de son histoire. C'est dans ce contexte que la construction de logements dans le quartier de Villejean-Beauregard est actée par la municipalité de Rennes en 1954, lors d'un conseil municipal (délibération du conseil municipal, 1954).

L'endroit qui va accueillir le futur quartier est, avant la guerre, en dehors de l'ère de développement rennaise, cette séparation est symbolisée par « la ligne reliant Rennes à Saint-Malo qui [...] matérialise alors une frontière physique qui éloigne Villejean-Beauregard du développement du reste de la ville » (Archive de Rennes, 2020). C'est d'ailleurs une ligne qui est emprunté régulièrement

par le GRPAS pour se rendre sur la côte avec des enfants et leur famille. Suite à la construction des quartiers de Cleunay et Maurepas, Villejean-Beauregard est le troisième grand ensemble de Rennes. Dans ce même rapport de mairie de 1954, rédigé par le maire de l'époque, Henry Fréville, qui a donné son nom à un arrêt de métro sur la ligne A (ligne qui passe à Villejean), il est décidé qu'une « zone réservée essentiellement aux besoins universitaires » (p.211) doit être bâtie dans le quartier. C'est la future université de « Rennes 2 – campus Villejean », un élément qui deviendra un symbole du quartier

Figure 2 : comparaison zone sud-est du quartier Villejean Beauregard entre 1950 et 2024. Source Wiki Rennes & Google Earth.



et de la métropole rennaise, en plus d'amener une population étudiante dans le quartier. Pourtant, selon les archives, c'est seulement à la fin des années 1960 que le quartier commence à se remplir d'habitants.

Pendant les Trente Glorieuses, Rennes connaît une expansion sans précédent de sa population et de sa zone urbaine, Villejean-Beauregard en est un symptôme comme le montre la figure 2. Une conjonction de facteurs fait exploser la population urbaine française : le fameux « baby-boom », que l'on constate dans plusieurs pays occidentaux, (Monnier, 2007, p.2). L'exode rural fait augmenter de plus de 10 millions d'habitants la population urbaine française entre 1945 et 1965 (Bonnelli, 2010, p.25). L'immigration est massive et « connaît une nouvelle vigueur de 1956 à 1973 » (*ibid.*, p.23) pour compenser le manque de main-d'œuvre nationale.

Ces phénomènes démographiques sont liés à la reconstruction forcée d'après-guerre, qui marque le territoire national et oblige les collectivités et l'État à envisager de grands plans urbanistiques. Au total, 2,5 millions de logements ont été détruits ou endommagés par les affres de la guerre (*ibid.*, p.29). Ces constructions immenses dans toutes la France sont toujours très présentes, 46% du parc des logements sociaux actuels, soit plus de 2 millions d'habitations datent de la période 1949-1974 (Bouculat, 2014, p.166). Cette réalité historique est criante à Villejean qui compte 70% de logements sociaux parmi les résidences principales. Les pédagogues de rue, les enfants et leur famille se déplace clairement dans des espaces imaginés dans les années 50 et construit dans les années 60, la végétation en plus (voir figure 3). Démographiquement, la ville de Rennes comptait un peu moins de 100 000 habitants en 1936 (Archive de Rennes, 2020). Lorsque Villejean commence à être habité en 1968, Rennes abrite en son sein 180 000 personnes (INSEE, 2024). La croissance de la métropole continue aujourd'hui, bien qu'à un rythme plus adouci : c'est 225 000 habitants qui la peuplent en 2021 (*ibid.*).

Sur les 30 dernières années, le quartier de Villejean-Beauregard est l'une des zones qui a connu la plus grande croissance démographique sur la ville de Rennes. Son taux de croissance annuel moyen est de 1,4 % entre 1990 et 2017. Il se situe en troisième position sur douze, après les zones de Cleunay-Arsenal-Redon et Thabor-Saint-Hélier-Alphonse Guérin. Ces mouvements démographiques expliquent l'avènement du quartier de Villejean que je traverse toutes les semaines. Ce sont dans ces bâtiments érigés il y a plus d'un demi-siècle qu'habitent les enfants et les familles accompagnée par le GRPAS.

Figure 3 : Quartier de Villejean vue du ciel (1960 et 2018), en rouge la zone d'action du GRPAS dans le « secteur Guyenne ». Sources Archives de Rennes et Google Hearth.



2 – Un grand ensemble parmi tant d’autres

Grande tours et barres d'immeubles, clairsemées d'espaces verts et de parcs, le quartier de Villejean constitue l'un des quartiers à grand ensemble de la ville de Rennes. Pour cette raison, je vais le caractériser comme tel en montrant son évolution en tant que grand ensemble, ce qui le fait résonner avec d'autres quartiers des métropoles françaises dans son histoire, tout comme dans son contexte social actuel. Les grands ensembles germent partout en France « de 1953 à 1973 » sous l'égide des pouvoirs publics français, qui ne tarissent pas d'éloges sur ces bijoux de modernité (Fourcaut, 2006, p.7). Quelques critiques voient vite le jour, notamment sur le manque d'âme des projets, mais « malgré ces préventions, exprimées par ses services, y compris au plus haut niveau, le ministère vise [...] à présenter la réussite de sa politique de construction et la qualité des réalisations » (Canteux, 2007, p.56).

Dans un premier temps, les grands ensembles semblent fonctionner sous plusieurs points de vue. D'abord, ils parviennent à loger un grand nombre de personnes, sans quoi il aurait été impossible de répondre à la crise du logement, très forte lors des années 1950 (Gérard, 2011, p.69). Ils permettent d'envisager autre chose que les anciennes banlieues faites de taudis, qui avaient émergé en bord de ville sous la III^e et la IV^e République. Ces entités urbaines passées constituent d'ailleurs un pilier de la justification des nouvelles constructions (Foucault, 2006).

Elles répondent aussi à la projection des élites étatiques de cette époque qui, avec une méthode très française de planification, allie capitalisme et rôle central de l'État (Bonnelli, 2010, p.23). Il s'agit de plans urbanistiques à l'échelle nationale (centralisme étatique français) qui s'allient au secteur privé, notamment aux bailleurs et aux entreprises de construction. La plupart des bailleurs n'ont pas changé depuis ces années (wiki rennes, 2024) ; à l'image du bailleur Aiguillon, créé en 1902, qui a toujours pignon sur rue au niveau de la place centrale que constitue la Dalle Kennedy. Je participe à une réunion dans leurs locaux en début d'année et plusieurs parents d'enfants évoquent ce bailleur en entretien, ce qui montre une centralité toujours présente de ces vieilles organisations en quartier populaire. Les grands ensembles, et donc Villejean, sont en termes urbains un produit de leur époque.

Cette construction urbanistique détermine fortement le terrain d'action du GRPAS plus de 60 ans après. La méthode d'intervention développé se situe au sein du quartier dans l'espace public, au milieu des barres d'immeubles, dans la zone rouge de la figure 3. Avec les pédagogues de Villejean, nous nommons cette zone « secteur Guyenne », en référence à l'école du même nom. Pratiquement tous les enfants inscrits résident dans les bâtiments entourés qui sont ceux érigés il y a 60 ans pour la plupart. Ces barres de quelques cinq étages et les parcs entre les immeubles sont déterminants dans la manière dont se met en œuvre le projet du GRPAS à Villejean, je le montre dans le chapitre suivant.

Malgré un discours positif, un double basculement à rapidement lieu concernant les grands ensembles. D'abord, un basculement dans leur population. Ils constituent dans un premier temps un espace de relative mixité sociale, dans le sens où « les couches moyennes et populaires cohabitent dans les grands ensembles » (Gérard, 2011, p.70). Mais très vite, « les couches moyennes et supérieures quittent les grands ensembles dès les années 1970 » (*ibid.*). Même si ce basculement ne se fait pas du jour au lendemain, le temps de la mixité dans ces quartiers est extrêmement court. Comme dans beaucoup de quartiers similaires : Bellevue à Brest, ou Maurepas à Rennes ; pour ne citer que deux exemples, les premiers habitants n'arrivent qu'aux cours des années 1960. La paupérisation est rapide et généralisée dans les grands ensembles français. Les quartiers rennais n'y échappent pas.

Le second basculement est intimement lié au premier : les grands ensembles sont associés à une image de modernité dans les années 1960, nous explique Camille Canteux en 2007 dans *Les grands ensembles en images* : « Evier, lavabo ou baignoire sont systématiquement montrés ainsi que d'autres symboles de la modernité » (p.70). Cet idéal s'essouffle rapidement et ces quartiers deviennent, dans la représentation générale, des endroits indésirables, alors qu'il s'agit toujours de lieux rassemblant des populations très importantes. Ce sont toujours ces représentations qui accompagnent le quartier de Villejean. La plupart des familles interrogées me raconte d'ailleurs qu'elles ne voulait pas emménager dans cette zone avant d'y habiter. Lors de l'assemblé générale du Groupe Rennais de Pédagogies et d'Animation Sociale (GRPAS) de cette année, des familles du quartier de Maurepas se questionnaient sur le fait de venir à Villejean. Une fusillade qui a eu lieu deux semaines avant la réunion en était la raison. Ces éléments montrent bien l'image associés au quartier non sans rapport avec son histoire.

Les grands ensembles deviennent, dans ce même mouvement, des lieux de vie privilégiés pour les personnes issues de l'immigration. Gérard affirme, en écrivant sur la mixité sociale dans ces quartiers, que « la crise économique à partir du milieu des années 1970 et la politique de regroupement familial [...] a contribué à ethniciser la question du peuplement du logement social » (2011, p.71). Ce mouvement socio-économique devient structurel ce qui emmène les pouvoirs publics à créer les Zones Urbaines Sensibles (ZUS) en 1996 qui deviennent les Quartiers de la Politique de la Ville (QPV) en 2015. Là encore, c'est la trajectoire que connaît Villejean, qui constitue aujourd'hui un des cinq QPV rennais où la population issue de l'immigration est surreprésenté.

Il n'y a jamais eu de « rebasculement » concernant les grands ensembles. Cinquante ans après le commencement du renversement que je viens de décrire, les « "quartiers", "banlieues" ou "cités", [...] sont présentés comme des "ghettos" où le "communautarisme" et l'"insécurité" auraient libre cours » (De Santos Barbosa, 2024, p.33). La pauvreté, ainsi que la ségrégation spatiale et raciale qui affectent ces espaces, est toujours de mise. Le 10 décembre 2024, l'Observatoire des inégalités affirme

: « L'ampleur des écarts de niveaux de vie entre ces quartiers défavorisés et les autres reflète le regroupement des logements sociaux dans les grands ensembles construits dans les années 1970. [...] Les quartiers prioritaires concentrent les difficultés sociales, notamment celles des familles monoparentales les plus modestes, des jeunes et des immigrés les moins qualifiés. »

Le quartier de Villejean se situe dans cette histoire, toujours actuelle, où se mêlent de réelles difficultés sociales, maintes fois relatées, expliquées et dénoncées, ainsi qu'une image de très mauvaise qualité. La fameuse dalle Kennedy constitue un bon exemple de cette affirmation. Elle avait été pensée dans les années 1960 pour être le centre de vie commerciale du quartier, avec l'idée de concevoir des sortes de « quartiers-villages ». C'est à cet endroit qu'entre « 1967 et 1972, trois petits centres commerciaux sont achevés ainsi que le centre commercial principal sur la dalle Kennedy » (Desse, 2019, p.8). Ces espaces n'ont pas beaucoup changé, la dalle Kennedy a certes été rénovée et le « Carrefour Market » ou les enfants vont acheter leurs chips et bonbons a remplacé le « Stoc Supermarché » des années 1980. L'image de la Dalle en 1987 donne à voir : un supermarché, un tabac, une bibliothèque, un centre social... Des éléments toujours présents au même endroit en 2025 (figures 4 et 5).

Cet héritage est aussi lié à la manière dont les pouvoirs publics utilisent voir instrumentalisent les actions du GRPAS. A la base de l'expérimentation, avant l'arrivée des pédagogues la dalle Kennedy est évoquée comme un endroit où agir car il concentre les problèmes visibles : trafic, alcoolisations, rixes... Après les premiers mois dans le quartier, le GRPAS fait état de l'importance d'agir dans le secteur Guyenne et délaisse la dalle Kennedy. Elle ne constitue qu'un endroit de passage et non de vie des enfants qui n'ont généralement pas le droit d'y aller. Tout au long de l'expérimentation ce choix de non-focale sur la dalle va être questionné par les représentants des pouvoirs publics : lors de réunions, de groupes de travail, de conversations téléphoniques... Ce qui montre bien à quelle point l'histoire du quartier et l'image qui lui est associée détermine partiellement les relations entre le GRPAS et les pouvoirs publics qui le finance.

Figure 4 : Dalle Kennedy en 1987 (en haut) et 2015 (en bas). Source Archive de Rennes et Wikipédia

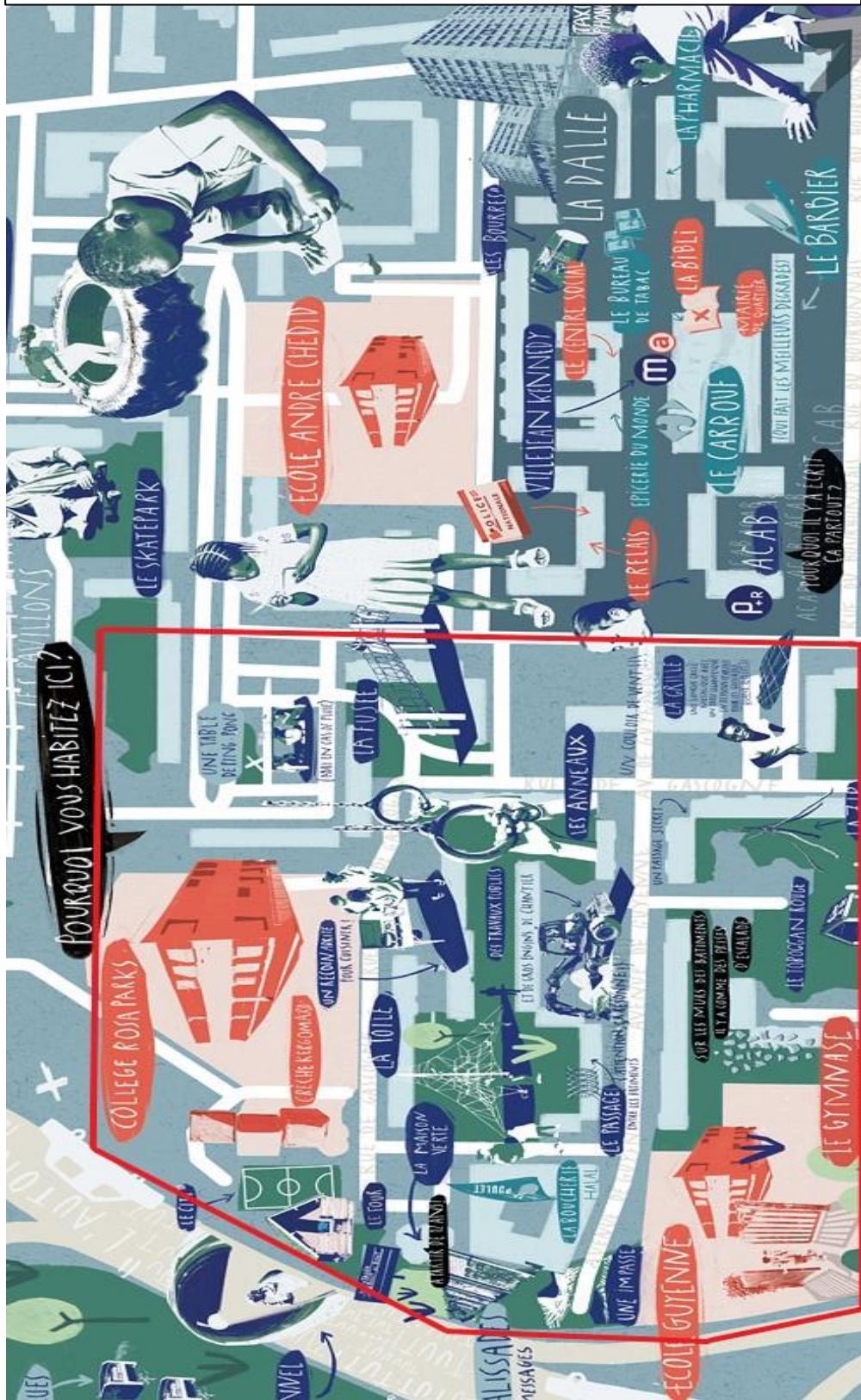


De nos jours, nous retrouvons une part de cet idéal des Trente Glorieuses : la dalle constitue effectivement un pôle central et effervescent du quartier de Villejean. Cette idée ressort dans la super carte sensible construite par les enfants de Villejean, les pédagogues du GRPAS et une graphiste, les noms de tous les créateurs et créatrices de cette carte apparaissent dans l'annexe 10. La fonction centrale de la dalle Kennedy apparaît clairement dans la figure 5, on y retrouve : « le carrouf », « la bibli », le tabac... Néanmoins, il s'agit aussi d'un espace où la misère est visible sous différentes formes : alcoolisation d'une partie de ses occupants, personnes faisant la manche, trafics... Là aussi cet aspect apparaît avec « les bourrés » qui sont représentés par une canette au nord de la dalle. Ce second aspect n'est sûrement pas celui imaginée par les « grands bâtisseurs » du siècle passé.

Le constat réel d'une pauvreté visible est renforcé et exagéré par l'image politico-médiatique de la dalle, qui la présente de manière très négative : lorsque je tape « dalle Kennedy » sur mon moteur de recherche le 7 janvier 2025, 17 résultats sur les 20 premiers affichés traitent de rixes, d'agressions ou de trafics de stupéfiants. Même si une fusillade a eu lieu une semaine avant cette recherche, certains articles remontent au mois de septembre et traitent des mêmes sujets. La carte et le point de vue des enfants donnent à voir une image toute autre du quartier qui interroge l'imaginaire commun qui enrobe les quartiers populaires urbains.

Mettre en perspective cette construction est cruciale puisque la disposition urbaine du quartier n'a pratiquement pas changé depuis cette époque (voir figure 3). Les arbres ont poussé et « pratiquement tous les immeubles d'habitation ont connu, à un moment ou à un autre, des travaux de rénovation » (Wiki Rennes Métropole, 2025). La tour la plus haute « du secteur Guyenne » a sauté, quelques bâtiments sont apparus à l'ouest du quartier et le métro est arrivé dans les années 1990. Mais les rénovations restent insuffisantes et le politique n'arrive pas à agir sur les problématiques pointées du doigt depuis des dizaines d'années. « La politique de la ville a ainsi fini par s'apparenter à un vaste catalogue de micro-actions portant sur des enjeux hétéroclites, sans disposer des moyens nécessaires pour y répondre » nous dit Epstein (2013, p.68). L'intervention du GRPAS à Villejean fait partie intégrante de ces politiques hétéroclites. Il est fortement lié à la ville de Rennes et intervient via le financement des Cités éducatives, label attaché aux QPV. C'est bien cette construction historique et urbaine qui détermine le cadre spatial et social dans lequel les pédagogues du GRPAS évoluent actuellement. Pour rendre compte des problématiques sociales d'une manière un peu plus rigoureuse que certains articles journalistiques, je vais me pencher sur les données statistiques de Villejean.

Figure 5 : Une partie de la carte sensible du « Quartier de Villejean vu par les enfants de Guyenne » faites par le GRPAS avec la zone d'intervention du GRPAS dans le « secteur Guyenne »



3 – Une population vulnérable et un quartier ségrégué au sein de sa cité

Villejean est un quartier défavorisé et ségrégué. La comparaison de certaines données par rapport aux moyennes nationales rend ce constat criant. Les indicateurs financiers donnent déjà un aperçu clair de la fragilité du quartier. Le taux de pauvreté, au seuil de 60 % de la médiane du revenu de l'ensemble de la population, est de 54 % en 2020 (SIG Ville, 2024). Plus d'une personne sur deux est considérée comme pauvre selon cet indicateur. En France, le taux de pauvreté au même seuil est de 14 % en 2021 (INSEE, 2024). La population de Villejean est, selon ce prisme, presque quatre fois plus pauvre que l'ensemble des habitants de la France. Villejean, c'est aussi une absence criante de personnes aisées. Le 9^e décile des revenus disponibles des ménages par unité de consommation en 2021 est de 22 860 € (SIG Ville, 2024). Il y a donc 90 % des ménages qui ont un revenu disponible annuel inférieur à cette somme et seulement 10 % qui gagnent plus de 22 860 € par an. À titre de comparaison, en France, le 9^e décile se situait à 65 250 €, environ trois fois plus qu'à Villejean (INSEE, 2021). Je pourrais continuer la comparaison avec bien d'autres chiffres et données, mais le lecteur a compris l'idée : les habitants du quartier de Villejean sont bien plus pauvres que le reste des Français et il n'y a pratiquement pas de personnes aisées dans cette zone. Maurepas, autre QPV à grand ensemble ou intervient le GRPAS présente exactement les mêmes caractéristiques avec 51% de personnes en dessous du seuil de pauvreté.

La comparaison au territoire national a le mérite d'être parlante, mais réduire un peu la focale est essentiel. Ce quartier est aussi défavorisé par rapport à la métropole dans laquelle il évolue. Les questions matérielles, en termes de logement et de mobilité, en sont la preuve. Sans grand étonnement, seulement 9,6 % des ménages sont propriétaires de leur logement à Villejean en 2020 (SIG Ville, 2024). Sur le reste de la ville de Rennes, c'est 34,7 % des personnes qui ont accès à la propriété immobilière (INSEE, 2024). Rajoutons à cette information que le prix de l'immobilier à Villejean est inférieur à celui de l'ensemble de la métropole rennaise, un propriétaire à Villejean est mécaniquement moins riche en termes de patrimoine qu'un propriétaire de centre-ville. La suroccupation des logements est aussi bien plus forte à Villejean qu'en moyenne dans la ville : 4,7 % des logements rennais sont surocupés (*ibid.*) contre 11,6 % à Villejean (SIG Ville, 2024). L'accès à la voiture n'est pas non plus le même, puisque, en 2020, il y avait 56,2 % des ménages qui disposaient d'une voiture à Villejean (*ibid.*) contre 68,9 % des Rennais. Il faut prendre en compte que cette statistique crée une homogénéité entre les voitures, alors qu'il s'agit d'un bien marquant de fortes disparités sociales. Ce ne sont pas les mêmes voitures qui peuplent les parkings de Villejean que ceux du centre de la cité Rennaise. Ces indicateurs nous montrent bien qu'il s'agit d'un quartier vulnérable et précaire de la ville au même titre que Maurepas qui ne compte que 4,4% de propriétaire de logements et 48% de ménages disposant d'une voiture.

4 – Villejean, un quartier singulier ?

Depuis le début du chapitre, j'ai eu tendance à homogénéiser les quartiers populaires en faisant des généralités sur « les grands ensembles », « les quartiers populaires »... Cette généralisation fait sens puisqu'il y a des caractéristiques et des histoires qui se recoupent. Il me paraît tout de même important de nuancer ce propos en regardant si Villejean présente des caractéristiques singulières vis-à-vis des autres quartiers prioritaires français.

Lorsque je compare le quartier de Villejean aux données de l'ensemble des QPV de France, j'observe plusieurs différences, dont une majeure dans la composition de sa population. La part des 15-24 ans dans la population du quartier est très élevée puisqu'elle s'élève à 32,4 %. À titre de comparaison, cette part est de 14,6 % dans les QPV français. Si la jeunesse des quartiers populaires est un fait établi (INJEP, 2012), il y a bien quelque chose de particulier à Villejean. La réponse à cette anomalie est en lien avec la présence de l'université, qui représente un pôle important du quartier.

Un autre indice allant dans ce sens est la très faible part des jeunes non scolarisés et sans emploi (les NEET : No in Education Employment or Training pour reprendre le terme anglophone). Chez les 16-25 ans à Villejean, ils ne sont que 10,3 %, alors que dans l'ensemble des QPV, cette part monte à 26,8 %. Le taux d'emploi, qui « rapporte le nombre de personnes en emploi à la population totale » (INSEE, 2025), corrobore cette affirmation : il n'est que de 37 % à Villejean contre 47 % dans l'ensemble des QPV. Si le taux d'emploi de la population générale est faible à Villejean comparativement à celui des autres QPV, mais que la part de NEET y est très faible, il est fort à parier que le taux de scolarisation y est élevé.

D'ailleurs, si nous nous intéressons aux actifs -qui, par définition, excluent les étudiants-Villejean se retrouve alors dans la moyenne des QPV. À Villejean, la part d'actifs ouvriers est de 31 %, celle des employés de 40 %, celle des professions intermédiaires de 17 % et celle des cadres de 11 %. Respectivement, les QPV ont en moyenne parmi leurs actifs : 34 % d'ouvriers, 37 % d'employés, 17 % de professions intermédiaires et 10 % de cadres. Villejean a donc la particularité d'accueillir une population étudiante significative en son sein, qui semble impacter certaines données sociodémographiques. Le quartier est à ce titre un peu plus mixte que d'autres QPV. Néanmoins, une fois la particularité étudiante exclue, le quartier retrouve les caractéristiques classiques des quartiers populaires.

Pour finir ce contexte socio-historique de Villejean et cet aperçu statistique, je voulais comparer plus attentivement Villejean à Maurepas pour deux raisons : la première, c'est que ce sont tous les deux des quartiers populaires rennais ; la seconde, c'est qu'il s'agit de deux quartiers où le GRPAS intervient. Nous n'avons pas encore traité les questions familiales, d'ethnicité et de prestations

sociales. Ce sont ces thématiques qui vont être abordées via les données présentées par le SIG Ville. Les situations de monoparentalité sont un symbole de fragilité pour maintes raisons (revenu moindre, complexité à lier vie professionnelle et familiale...). Il s'agit également d'une donnée qui intéresse le GRPAS, qui est en lien direct avec les familles. À Maurepas, pratiquement la moitié des familles (47 %) sont des familles monoparentales en 2020, alors qu'elles ne sont que 37 % à Villejean la même année (25 % en France). À ce niveau, Maurepas présente donc de plus grandes fragilités.

La part des personnes étrangères, définie comme les personnes nées dans un autre pays que celui où elles résident, est similaire dans les deux quartiers et représente environ un quart des habitants. En France, c'est seulement un dixième. Au niveau des prestations sociales, là encore, les deux quartiers se ressemblent : à Villejean, 27 % du revenu des ménages est composé de prestations sociales contre 30 % à Maurepas. Si nous comparions les chiffres abordés précédemment lors de la comparaison avec l'ensemble des QPV, nous retrouverions les mêmes écarts dus à la spécificité de la population étudiante à Villejean. Sinon, les deux quartiers se situent dans les mêmes ordres de grandeur statistique, du moins en faisant un aperçu de surface. Au niveau des écoles ou intervient le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale il y a une forte vulnérabilité sociale des familles. L'école Trégain à Maurepas et l'école Guyenne à Villejean ont respectivement un Indice de Position Sociale (IPS) de 66 et 68, ce sont les deux plus faibles de Rennes. Il s'agit d'un indice qui tente de synthétiser les conditions socio-économiques des familles et qui montre une facette des difficultés présente dans le quartier. Toutes ces caractéristiques rejoignent celles des familles connues du GRPAS à Villejean, le tableau des personnes interviewées lors de l'enquête en donne un aperçu (cf. figure 1).

Conclusion du chapitre 2

Villejean est un quartier pauvre et ségrégué, où la population est touchée par tout le panel des fragilités matérielles et sociales : revenus bas, logement locatif et régulièrement suroccupé, monoparentalité élevée, accès plus complexe aux transports, population étrangère et donc forte vulnérabilité... À ce titre, il entre dans les mêmes cases que l'intégralité des QPV, ce qui fait sens puisque ce sont ces indicateurs qui définissent les QPV. La seule différence qui rend le quartier un peu mixte est la présence d'une population étudiante, due à la présence d'un grand campus au sein du quartier.

Cet aperçu n'est pas étonnant, et toute personne connaissant Villejean ou ayant une idée des caractéristiques des quartiers populaires pourrait faire ce constat « à la louche » et taperait juste sur bien des aspects. Mais, si ce chapitre ne brille pas par son originalité il permet de saisir relativement objectivement et par la méthode scientifique les réalités socio-historiques du quartier. Ce passage obligatoire et la revue de toute cette littérature grise permet d'appuyer le questionnement central de cet écrit. Je me demande à quel point les méthodes de pédagogie sociale permettent d'atténuer un

rapport de domination préexistant entre praticiens de la pédagogie sociale et habitants. Je m'appuie donc sur l'idée que « les dominants [...] imposent leurs valeurs aux dominés qui, en les intériorisant, deviennent les artisans de leur propre domination. » (Fournier, 2008, p.67). Cette différence sociale entre des fractions dominés et dominantes demande à être vérifié. Dans le cas du Villejean actuel, il est tout à fait juste de parler d'un territoire dominé du fait d'une histoire commune aux grands ensembles de France qui a structuré cette domination. Les pédagogues de rue ne venant pas des mêmes sphères sociogéographiques que les habitants de Villejean (cf. figure 1) il est possible d'affirmer qu'il y a bien une « asymétrie des positions » (Janvier, 2023, p.13). Pédagogues et habitants sont alors porteurs d'une structure qui les dépasse. Cet écrit vise à interroger comment une construction pédagogique tente de bouger ce rapport structurel.

La suite de cet écrit permettra d'aller au-delà de ce travail de surface et d'entrer au cœur de ce qui se joue au sein de Villejean entre les habitants du « secteur Guyenne », une zone du quartier, et les pédagogues de rue du Groupe Rennais de Pédagogie et d'animation Sociale (GRPAS). Les caractéristiques sociales de Villejean constituent en soit une des raisons de la présence du GRPAS à Villejean qui a été appelé par la ville en raison des aspects sociaux du quartier. Le Financement de cette antenne vient aussi de la cité éducative de Villejean, dispositif étatique attribuant des fonds aux QPV de France. Finalement, c'est aussi une des raisons d'agir de la pédagogie sociale qui se dirige vers les zones populaires. Le fait que Villejean soit un quartier populaire constitue donc la raison principale de l'existence du GRPAS en son sein et donne également du sens à ce chapitre. Il est maintenant temps de montrer précisément ce qu'est la pédagogie sociale et la manière dont elle se met en œuvre à Villejean, ce sera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 3 : Comment l'antenne de Villejean s'approprie-t-elle la pédagogie sociale ?

Introduction du chapitre 3

Le réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS) se réclame de la pédagogie sociale : une pratique d'intervention sociale « hors les murs » s'inscrivant dans le quotidien des personnes sur lesquelles elle intervient. Concrètement, il s'agit d'agir sur l'espace public : en proposant des animations ou activités dans ou en dehors du quartier ; en invitant à la rencontre ou en se rendant simplement visible en l'occupant.

L'action menée se base sur une pensée théorique. Ce passage de la pensée à la pratique se traduit par une forme d'appropriation de la pédagogie sociale par des organisations et des personnes en leur sein. L'appropriation c'est « l'action d'adapter quelque chose à un usage déterminé » (définition du CNRTL). La façon d'intervenir sur des territoires populaires par le réseau est donc spécifique aux GPAS.

Pour comprendre cette appropriation et les pratiques mises en œuvre, il est nécessaire de tirer le fil qui va de l'émergence de la notion de pédagogie sociale au cas concret de l'antenne de Villejean. Pour cela, je vais répondre à différentes questions dans ce chapitre : Comment émerge le concept de pédagogie sociale ? De quelle manière le réseau du GPAS annonce mettre en œuvre la pédagogie sociale ? Et quelles pratiques effectives de la pédagogie sociale se développent dans le quartier de Villejean ?

1 – Emergence et transformation de la notion de pédagogie sociale

La pédagogie sociale a été pensée dans un premier temps par Helena Radlinska. C'est une « infirmière, enseignante, chercheuse et pédagogue polonaise » (Cazotte, 2016, p.88). Elle donne une définition de la pédagogie sociale lors du congrès pédagogique de Lwów en 1909. Il s'agit « d'une conception scientifique de l'éducation qui considère chaque individu comme un enfant de son milieu et de son temps » (Radlinska, 2023[1909], p. 17). Hélène Le Breton et Guillaume Sabin, en 2020, expliquent que la pédagogie sociale est « une forme d'intervention sociale hors les murs qui s'adresse aux enfants et aux adolescents (et, indirectement, à leur famille) dans leurs espaces de vie quotidiens » (*Ibid.*, p. 23).

Ces deux définitions, élaboré à plus d'un siècle de distance, ont un point commun : c'est l'importance du milieu sur la construction de l'enfant. L'influence du milieu, pour Radlinska, c'est considérer l'enfant comme « un héritier de l'ensemble du patrimoine culturel de l'humanité et créateur,

dans la coopération avec ses pairs, de son avenir » (2023[1909], p. 17). Cette approche est très similaire au concept d'*habitus* développé par Bourdieu, qui nous est plus familier en sociologie française, et qui correspond aux « systèmes de dispositions durables et transposables » (1980, p. 88), c'est-à-dire « la structure génératrice des pratiques » d'une personne (Dubar, 2015, p. 65). Bourdieu explique que l'*habitus* fonctionne comme « des structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes » (1980, p. 88). Pour Radlinska comme pour Bourdieu, et plus globalement dans l'esprit de la pédagogie sociale, il y a l'idée d'héritage culturel qui détermine les individus, liée à l'idée d'une construction nouvelle permanente. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le concept du « milieu » dans la construction des individus et l'importance de ce dernier dans la pédagogie sociale. La construction de la pédagogie sociale est intimement liée aux sciences humaines, la figure de Radlinska l'illustre bien (Cazottes, 2016). Radlinska explique que la pédagogie sociale « exprime son ambition d'être un carrefour entre les sciences de l'éducation, les sciences culturelles et les sciences sociales » (2023[1951], p. 29). C'est d'ailleurs toujours le cas, nous l'avons vue dans le premier chapitre en évoquant la figure du praticien-chercheur.

L'importance du milieu au niveau pédagogique se traduit par une intervention dans le quotidien des personnes : dans leur lieu de vie, avec les familles dans leur entièreté, en prenant en compte les pratiques culturelles préexistantes au pédagogue... Sur ce point, la conception primaire de Radlinska rejoint les conceptions modernes. Cette filiation est logique puisque la pédagogie sociale contemporaine puisent en partie dans la pensée de Radlinska. Korczak constitue une autre source d'influence polonaise pour ce mouvement ; il a lui aussi ce souci du milieu. « Je ne pourrai pas changer l'enfant en autre chose que ce qu'il est déjà », dit-il dans *Comment aimer un enfant* (1988[1919], p. 217) en parlant des enfants errants qu'il côtoie. Les GPAS maintiennent un lien à la Pologne, puisqu'il existe une antenne du réseau GPAS à Varsovie. Les échanges ne sont pas très intenses, mais l'existence de ce rapport n'est pas anodin.

Il y a pourtant une nouveauté qui met en avant la notion « d'hors les murs ». La pédagogie sociale est une pédagogie du quotidien et une pédagogie du dehors : ces deux éléments vont toujours de pair dans la pédagogie sociale du XXI^{ème} siècle. En revendiquant une éducation globale, Radlinska va déjà dans ce sens. Elle pense une pédagogie qui ne se cantonne pas à l'école et qui oblige à sortir des murs institutionnels pour s'intéresser à la réalité sociale. Elle dit en 1935 : « C'est par le regard et l'écoute personnels que la réalité se dévoile [...] c'est pourquoi on ne peut aborder l'analyse du milieu qu'après une période de libre observation » (2023, p. 65). Néanmoins, elle inclut l'école dans sa réflexion, puisqu'il s'agit d'une institution en construction dans la première moitié du XX^{ème} siècle en Pologne. Elle souligne l'importance de l'école : « Nous disposons déjà d'écoles exemplaires, nous

possédons une riche littérature de vulgarisation » (2023[1908], p. 20). Elle présente néanmoins les limites du modèle scolaire en affirmant la nécessité de « compléter son action et agir parfois encore plus profondément » (*ibid.*, p. 18). Cette conception de l'éducation est d'ailleurs très proche de l'idée « d'éducation populaire » qui se développe en France à la même époque. Poujol, socio-historienne et spécialiste de l'éducation populaire, la définit en ces termes : « [c'est] un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (1994, p. 356). La similarité des deux mouvements est criante.

Les conceptions modernes de la pédagogie sociale insistent fortement sur l'idée du « hors les murs » en faisant un principe incontournable de la pédagogie sociale. C'est un principe mais aussi une forme de rejet, au moins partiel, des institutions, notamment de l'école traditionnelle ou des institutions du travail social. Josiane Gunther, fondatrice de l'association Terrain d'Entente à Saint-Étienne, illustre bien cette opposition en affirmant que les pratiques de l'association sont « peu encouragées par les institutions du travail social. [...] Celles-ci tendent à rester dans une logique surplombante » (2022, p. 22). À ce titre, la pédagogie sociale rejoint beaucoup d'autres pédagogies alternatives s'opposant au « modèle traditionnel » (Fournier, 2016, p. 71). La prise d'importance de cette dimension s'explique par l'effet du temps. L'école est devenue une institution globale dotée d'une très forte inertie, et les champs éducatifs se sont cloisonnés, notamment dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle en France (Lebon, 2009, p. 11). Ce fait explique pourquoi les acteurs de la pédagogie sociale ont plutôt tendance à se situer hors l'école et hors institution, plutôt qu'à l'intégrer largement dans leur pensée. Cela ne veut pas dire qu'en pratique il n'y a pas de lien avec l'école ou d'autres instances éducatives, mais plutôt qu'il y a une forme d'opposition assez tangible. Cette dimension « hors les murs » n'est pas nouvelle comme je l'ai montré, mais il est certain qu'elle a pris de l'importance au travers du temps dans le champ de la pédagogie sociale.

La pédagogie sociale française a aussi été influencée par d'autres courants éducatifs qui surviennent un peu après Radlinska, notamment celui de la pédagogie Freinet et de l'école moderne. Freinet met en place des espaces où les enfants sortent des murs de l'école pour vivre le monde social qui les entoure. Freinet raconte lui-même : « Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, [...] nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand » (in Baccou, 2024, p. 169). Cette conception de l'éducation rejoint l'idée qu'éduquer c'est s'intégrer dans un milieu de vie. Cette idée prend à contrepied les méthodes d'éducation dominantes qui visent à extraire les élèves de leur milieu en les emmenant dans l'espace physique et symbolique qu'est l'école. C'est la même critique d'une école qui

enferme et qui ignore les réalités vécues par les enfants qui anime Freinet et les défenseurs de la pédagogie sociale.

Le rapport entre la pédagogie Freinet et la pédagogie sociale existe aussi dans la pratique. Le GRPAS, à sa création et pendant de nombreuses années, a entretenu des liens forts avec un « enseignant Freinet » de l'école Trégain à Maurepas. Des échanges entre Daniel Cueff, fondateur des GPAS, et des militants de l'école moderne ont eu lieu lors des rencontres de Rennes en octobre 1996. Bien que l'influence exacte d'une pensée pédagogique sur une autre soit dure à déterminer, ces va-et-vient entre militants constituent des éléments qui influencent la pédagogie sociale. Le « hors les murs » est vraisemblablement lié à l'influence d'autres pédagogies.

Après avoir expliqué les assises théoriques de la pédagogie sociale, je vais montrer comment les GPAS se sont saisis de cette notion. Il est important de préciser que le lien théorie/pratique de la pédagogie sociale n'est pas descendant puisque les deux pans se nourrissent entre eux, comme je l'ai montré dans le premier chapitre. La pédagogie sociale a une capacité, comme d'autres sphères pédagogiques, à s'autoalimenter dans le rapport entre recherche et action, et ce depuis sa création. Quand je parle d'appropriation de la pédagogie sociale, il ne faut donc pas voir ça comme un ruisseau à sens unique.

2 – Comment le réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (GPAS) met en œuvre l'idée de pédagogie sociale ?

Comme toute action localisée, les GPAS mettent en œuvre d'une manière spécifique la

Figure 6 : Photo d'une activité de proximité au « parc de la toile » lors de l'année scolaire 2023-2024. Source photo du GRPAS



pédagogie sociale : ils se l'approprient et la font vivre. Les GPAS défendent quatre axes de pratiques qui constituent le fondement de leurs actions : la présence sociale, les activités de découverte, les projets et la médiation. Ces axes représentent un chemin relationnel : d'abord le pédagogue est présent dans le quartier ce qui permet ensuite de proposer des sorties découvertes, à terme de faire des projets et parfois de la médiation sociale. Même si l'idée est d'aller dans ce sens, la réalité est bien poreuse entre les différents axes. Les

actions menées sont en quelque sorte classifiées selon ces quatre principes. Ces quatre points constituent la colonne vertébrale des GPAS.

La présence sociale constitue le premier axe : il est constitué de deux pratiques principales. D'abord, les activités de proximité. Ce sont les actions proposées par les pédagogues au sein du quartier. Les pédagogues emmènent leur bric et leur broc dans la rue pour proposer des espaces de rencontre ou de jeu. Cuisiner dans la rue, faire des bulles géantes ou ramener un laboratoire de photo portatif sont autant d'occasions qui permettent la rencontre et la vie au sein des espaces investis par l'organisation. Ces activités se mettent régulièrement en place dans des espaces centraux du quartier (square, parc...), mais peuvent aussi être menées dans des endroits qui paraissent incongrus. Lors d'un de mes passages à Villejean, il y a deux ans, nous nous étions retrouvés avec Mathias¹ (un pédagogue) à faire des badges et des jeux de société dans un passage sombre sous une barre d'immeuble à cause de la pluie, appelé « le passage » sur la carte sensible du quartier (zone 1 de la figure 7). L'idée des activités de proximité est d'être actif sur l'espace public et de trouver un prétexte à la rencontre, qui passe par la proposition des pédagogues. En novembre de cette année, nous avons fait de la compote au parc de « la Toile », endroit central de la zone où nous intervenons (zone 2 de la figure 7) c'est le parc de la figure 6. C'est l'espace de jeux le plus proche de l'école le rendant propice à des activités après l'école. C'est l'endroit le plus utilisé pour les activités de proximités comme l'atelier compote :

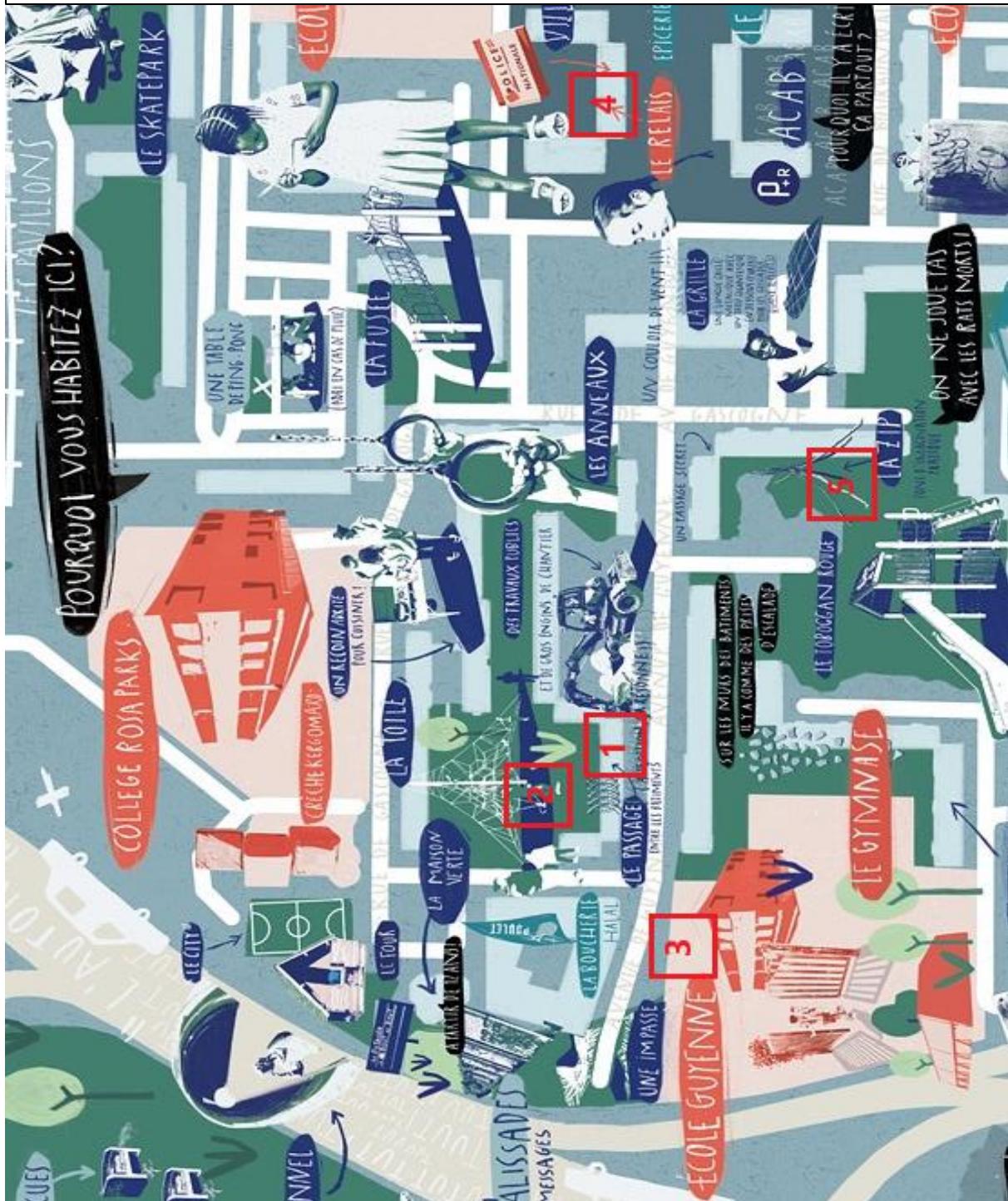
À 14h, nous partons avec Séverine², le matériel de cuisine sur notre chariot. La table frotte contre une roue du chariot, ce qui rend notre déplacement assez drôle. Nous nous dirigeons vers le parc de la Toile, nous croisons Robin et sa grande sœur, qui vont au foot. Nous déballons tout. Une petite fille sort la tête d'une des fenêtres de son appartement pour nous crier : « VOUS FAITES QUOI ? ». Nous lui répondons que nous faisons de la compote. Petit à petit, des enfants arrivent. Nous serons entre 5 et 15 autour de la table de ping-pong en béton, où nous faisons l'atelier épluchage/découpe...³

¹ Mathias est un pédagogue qui a commencé à travailler dans le réseau il y a plus de 5 ans (temps long pour un travailleur de l'association). Il fait partie de l'équipe qui commence l'expérimentation Villejean et même s'il n'est plus pédagogue aujourd'hui il continu d'accompagner l'équipe de l'antenne Villejean. Il est détenteur d'un master en science sociale.

² Séverine est pédagogue depuis moins d'un an et arrive un peu avant mon arrivé en stage. Elle a un master en science sociale. Elle arrive dans la période la plus instable de l'expérimentation (dernière année sur les trois ans prévus à la base). La pérennité du projet est remise en question pendant toute l'année scolaire ou elle commence son travail dans l'association.

³ Compte rendu d'observation d'une activité de proximité en novembre 2024

Figure 7 : Le secteur Guyenne du « Quartier de Villejean vu par les enfants de Guyenne » faites par le GRPAS. Les zones 1, 2, 3, 4 en rouge représentent des endroits évoqués dans le corps du texte.



Être présent socialement ne passe pas toujours par la proposition émanant des pédagogues. La présence de rue, c'est souvent juste « être là et zoner » dans le quartier, pour reprendre les mots de Nathan⁴, l'un des premiers pédagogues de rue de l'antenne. Souvent, les pédagogues vont aux sorties d'écoles ou se baladent simplement dans le quartier. À cette occasion, ils prennent des nouvelles des enfants et de leur famille et expliquent ce qu'ils vont faire dans la semaine. L'extrait montre un moment quotidien du travail de présence sociale.

Nous allons à la sortie d'école avec Azia⁵ (une pédagogue) comme la plupart des mardis soir. En arrivant à l'école (zone 3 de la figure 7), Azia se fait saluer par une maman avec qui elle échange quelques nouvelles :

- Comment ça va ?
- Ça se passe bien en ce moment.
- Est-ce que ça se passe bien à l'école pour les enfants ?
- Oui, ils vont bien, n'y a pas de problème à l'école.
- Est-ce que tu as des nouvelles de tes amis de Maurepas ?
- De temps en temps, mais je n'appelle pas moi. Si on ne m'appelle pas, je ne prends pas trop de nouvelles.

Nous comptons aller au Parc du Berry pour aller voir un entraînement de foot. Nous croisons des collégiennes qui nous emmènent devant le collège, puis nous allons à l'entraînement avec un groupe de filles. Nathanaël nous accompagne également sur son vélo en étant très agité, comme à son habitude. Finalement, nous arrivons devant la pelouse du terrain où Elena, la maman d'Adriana et de Nathanaël, regarde de loin l'entraînement des filles. Nous discutons longuement avec elle : du vélo électrique que son mari a récupéré à la déchetterie, de la raclette qu'ils vont peut-être faire le soir même, et de ses enfants...⁶

Quelquefois, il n'y a personne dehors et les échanges ne sont pas aussi riches que ceux décrits précédemment, mais la présence sociale, c'est essayer d'être présent le plus souvent possible. D'ailleurs, l'absence d'interaction ne signifie pas forcément l'absence d'utilité, comme nous l'explique Daniel Cueff dans *L'enfant des rues – guide pratique* (2006). Le pédagogue est tout de même repéré par une partie des habitants par sa présence physique, et ce repérage contribue à la construction de sa légitimité en tant que personne passant du temps dans le quartier, quoi qu'il arrive. Layna⁷, une maman, me dit qu'elle voit souvent les pédagogues par la fenêtre : « je sais que vous êtes dans le quartier parce qu'Azia, je la vois tout le temps le mercredi passer »⁸. Cette vision n'est pas réciproque, la pédagogue ne sait pas qu'elle est vue, ce qui montre que ne croiser personne ne signifie pas être

⁴ Nathan est l'un des premiers pédagogues de l'antenne, quand il arrive à Villejean il connaît déjà l'association depuis plusieurs années et à travaillé à Maurepas, il part environ un an après être arrivé sur l'Antenne. Il est aujourd'hui en train de réaliser une thèse.

⁵ Azia est arrivée il y a environ deux ans sur l'antenne, c'est sa première expérience dans l'association. C'est une des pédagogues qui est restée le plus longtemps sur l'antenne Villejean. Elle projette de partir de l'association l'année suivante. Elle a un master en sciences sociales.

⁶ Compte rendu d'un moment de présence sociale en novembre 2024

⁷ Layna a connu le GRPAS par une amie dont les enfants sont également inscrits il y a deux ans. Ses deux enfants, en âge de s'inscrire au GRPAS, participent aux activités régulièrement. La famille de 5 vit dans un T4.

⁸ Entretien fait avec Layna en janvier 2025

invisible. L'axe de présence sociale est la manière dont le GPAS développe l'idée d'action dans le milieu de vie et le quotidien des personnes. La présence sociale a toujours lieu dans l'espace public et donc s'ancre bien dans l'idée du « hors les murs ». Il s'agit d'une traduction pratique des idées théoriques développées plus haut.

Les activités découverte constituent le deuxième axe de l'action menée. Elles consistent à sortir du quartier pour découvrir de nouveaux espaces. C'est à cette occasion que les enfants sont inscrits au GPAS. L'inscription est un acte administratif : les GPAS sont des Accueils Collectifs de Mineurs (ACM). Il y a donc une inscription formelle qui permet à l'association d'avoir les informations sur les mineurs qu'elle emmène (nom, fiche sanitaire, date de naissance...). Il s'agit aussi d'un acte symbolique et d'un prétexte pour rencontrer les parents. Les pédagogues rencontrent d'abord les enfants avant de rencontrer leur famille. L'inscription s'effectue souvent au début de la relation parent/famille et constitue donc une étape importante de la relation à venir. Voici un exemple d'inscription qui se passe dans l'espace du « Relai », espace des éducateurs de rue, la fine frontière entre travailleurs sociaux et pédagogues est bien illustrée par ce choix d'espace (zone 4 de la figure 7).

Le rendez-vous est prévu au Relais de Villejean qui accueille l'équipe des éducateurs de rue. Nous prenons un café, puis la maman arrive avec sa fille. Nous discutons d'abord de leur lieu d'habitation. Azia explique que, quand nous sommes dans le quartier, nous restons au secteur Guyenne, après l'arche qui termine la dalle Kennedy. La pédagogue demande si la petite (CM1) peut se déplacer toute seule, mais la maman nous répond que pas trop. Azia explique alors le fonctionnement des activités découverte : « Pour les activités découverte, on vient chercher les enfants, et on les ramène directement chez vous. » [...] Azia demande à faire l'inscription formelle sur place. La maman accepte mais demande que ce soit la pédagogue qui écrive sur la feuille, elle trouve toutes les informations administratives extrêmement vite sur son téléphone (numéro de sécu, etc.). Nous repartons après une demi-heure d'échange.⁹

Une fois cette inscription faite, les pédagogues peuvent proposer des activités à l'enfant. Ces propositions dépendent de ce que les équipes trouvent à faire sur le territoire. Les pédagogues essayent de faire partir équitablement les enfants et tentent de faire des groupes cohérents selon différents critères (affinité, genre...). Ensuite, ils partent du quartier, comme dans cet exemple où nous sommes allés à une déambulation lors d'un festival.

Nous partons pour suivre une déambulation du festival Escales Africaines. Nous partons avec quatre enfants. Nous suivons une danseuse, lorsqu'il y a la musique ils dansent, notamment un des enfants qui est particulièrement ambiancé. Les deux petites restent collées à Azia. Nous nous arrêtons une première fois à République où la danseuse fait une première représentation. Nous descendons ensuite dans le métro avec de temps en temps un peu de musique, les deux petits garçons sont enchantés et font des « célébrations » en se jetant à genou sur le sol glissant de la station. La déambulation arrive sur le quai et rentre dans le métro, certains passagers sont étonnés et rigolent, les gens affichent des visages

⁹ Compte rendu d'observation d'une inscription au GRPAS fait en décembre 2024

souriants. Nous faisons une halte place Saint Anne où la danseuse fait une deuxième représentation. La dernière halte s'effectue à Kennedy avant que le groupe se disperse.¹⁰

Les activités découverte sont un axe mais aussi un but affiché de l'association où l'idée est de permettre la découverte une fois que les enfants et les familles sont bien connus. Beaucoup de membres du réseau voient en l'activité découverte un des chemins qui permet une forme d'émancipation. C'est l'idée « d'une invitation au décentrement, qui est une condition de l'émancipation » (Le Breton et Sabin, 2020, p.11). Ici c'est plutôt le volet « hors les murs » qui est mis en pratique. C'est aussi un aspect particulièrement mis en avant lors des entretiens avec les parents d'enfants du GRPAS. Ils insistent souvent sur le fait d'aller voir des choses que leurs enfants ne connaissent pas est positif. Elena¹¹ raconte cet aspect positif des sorties découverte en montrant comment ses enfants ont découvert un nouvel espace qu'ils aiment investir.

Du coup, les sorties, ça a permis aussi à Nathanaël de sortir de son terrain à lui, et puis d'apprendre plus de choses. Là, il m'a dit, au niveau de... Alors, c'est la Bellangerais. Oui, c'est ça. C'est Bellangerais, qui est un peu plus haut, là, au-dessus du... près de la préfecture. On n'est pas trop... C'est possible, mais je ne suis pas là. Eh bien, il y a un terrain où ils font... Il y a du vélo, où ils peuvent faire... Oui, c'est ça. [...] Voilà, c'est ça. Du coup, on avait été une fois avec Adriana à la Bellangerais, parce qu'elle avait une rencontre de foot. Elle m'a dit : « Tiens, maman, en fait, on était avec un tel voir le terrain pour le vélo. Est-ce que ça te gêne si on te montre ? On n'est pas très loin. » J'ai dit : « OK ». Donc, ils m'ont montré. Effectivement, c'était très bien. Ils m'ont dit : « Oui, cet été, on pourra y aller ».¹²

L'aspect du quotidien est moins présent puisqu'il s'agit, *a contrario*, de multiplier les expériences vécus et notamment de sortir du cadre familial. Néanmoins ce pas de côté par rapport au milieu de vie n'est permis que par l'ancrage dans le quotidien. Ainsi c'est le lien de confiance avec les familles qui permet que ces dernières acceptent au bout d'un moment de faire partir leur enfant. La création du lien préalable à la sortie découverte permet aussi d'entrer dans des lieux inconnus pour les enfants. La nouveauté peut être vectrice de violence symbolique, les enfants n'ayant pas forcément les codes des endroits où les pédagogues les emmènent. Néanmoins le fait d'être en petit groupe et d'avoir un lien de confiance avec le pédagogue permet d'aborder sans trop de difficultés ces espaces. L'importance donnée aux activités découverte par le réseau renvoie à l'importance de la dimension « hors les murs » dans la pédagogie sociale, les « murs » représentant aussi les frontières du quotidien vécu au sein du quartier.

¹⁰ Compte rendu d'observation d'une activité de découverte fait en octobre 2024

¹¹ Elena fait partie d'une des premières familles inscrites au GRPAS. Ses deux derniers enfants ont été inscrits, mais seule sa fille participe encore régulièrement, puisque ses autres enfants sont trop grands pour être inscrits. Nathanaël et Mathias, deux collégiens, interpellent les membres de l'association très régulièrement. Ils vivent à 6 dans un T5.

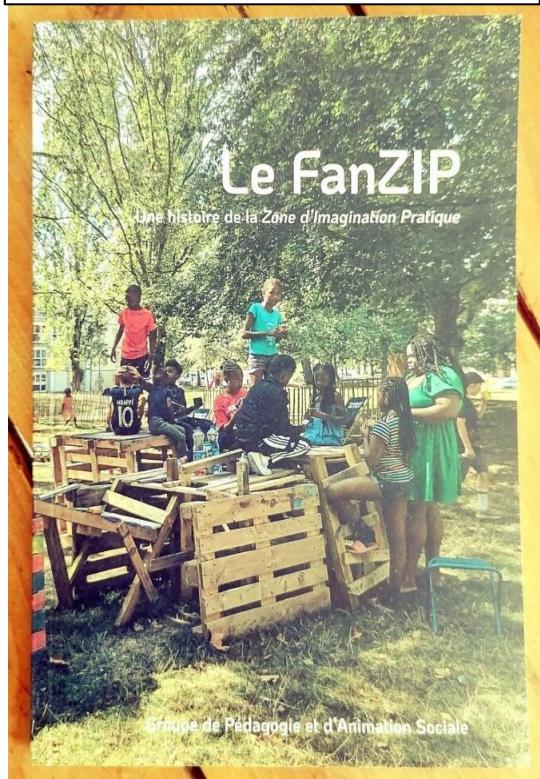
¹² Entretien fait avec Elena en janvier 2025

Le troisième axe est celui des projets. Là où les activités interne ou externe au quartier sont des moments uniques, les projets sont des constructions entre pédagogues et enfants ou jeune qui s'étale sur des temps plus long. Ils peuvent être impulsées par les pédagogues, c'est le cas de la ZIP, une zone de cabane pensée par les pédagogues de Villejean (zone 5 de la figure 7). Mais les projets peuvent aussi émerger des enfants ou des jeunes qui formulent des envies qui permettent aux pédagogues d'accompagner des projets. Pendant plusieurs mois les pédagogues de Villejean ont accompagné un groupe de jeune qui voulait danser, j'ai assisté à l'une des répétitions :

À 15h, nous avons rendez-vous sous l'arche avec la majorité des enfants du groupe. Les enfants arrivent peu à peu mais de manière relativement condensée. L'inertie de groupe est forte, il est difficile de bouger ou de prendre des décisions. Finalement, nous partons à la maison de quartier, où une salle a été réservée pour danser. Au début, il manque un jeune, qui finit par arriver, puis une autre part pour récupérer son petit frère au foot et revient avec lui. Il y a peu de moments où tout le groupe est présent. Pendant la répétition, le groupe est dispersé, quelques répétitions arrivent tout de même à se dérouler correctement lorsque la musique est lancée. Nous prenons ensuite le goûter. Séverine leur distribue des informations sur le grand rendez-vous de dimanche au Festival Escale Africaine. Il est convenu que les pédagogues seront présents au festival pour les accompagner. C'est la troisième fois qu'ils danseront devant un public.¹³

Un peu à la manière des sorties découverte, le projet constitue une finalité. Le discours du « chemin » est important, souvent les pédagogues annoncent que la réalisation importe peu par rapport au processus de création. Néanmoins ce discours est à nuancer puisque ces réalisations de projets permettent de laisser des traces de ce qui a été fait : « Fanzine, photos, cartes, écrits, restitution... » à la manière du FanZIP de la figure 8 qui retrace la petite histoire une zone de cabane construite lors de deux étés consécutifs. Ces traces et donc les projets qui les permettent sont d'une importance cruciale pour le réseau qui les utilisent comme outil de valorisation interne : avoir des résultats concrets motive les équipes. Le réseau utilise également les traces pour se valoriser à l'extérieur auprès de partenaires, lors de formation. Les traces constituent donc une justification de l'utilité de l'action mené par le réseau sans quoi son existence serait plus dure à justifier. Cet axe renvoie aussi à une construction du champ de l'animation

Figure 8 : Un exemple d'une trace du projet ZIP qui s'est déroulé dans un parc du « secteur Guyenne » à Villejean. Sources GRPAS



¹³ Compte rendu d'observation d'un moment de projet en octobre 2024

socioculturelle qui depuis les années 70 c'est de plus en plus associé à la méthode des projets (Bataille, 2012).

La médiation sociale est le dernier axe, il consiste à « améliorer les relations avec les institutions et permettre aux enfants et à leur famille d'accéder à leurs droits », selon les mots d'un document présentant l'action de l'organisation. C'est peut-être l'axe qui rapproche le plus le pédagogue du travailleur social. La médiation n'est donc pas le cœur du métier de pédagogue : elle surgit souvent d'échanges informels, où le pédagogue fait profiter à l'autre sa connaissance institutionnelle. Le pédagogue a souvent une compétence dans ce domaine en lien avec son activité professionnelle, son parcours de vie et son capital social ou culturel (Bourdieu, 1970). Cette caractéristique est très visible à Villejean du point de vue des équipes qui sont très diplômées (Cf. figure 1). Ainsi, il peut naviguer plus aisément dans le domaine des administrations, en tout cas en comparaison de beaucoup de familles qu'il accompagne. Cette conversation que j'ai avec une collègue du quartier de Maurepas montre bien la manière dont nous utilisons nos relations pour appuyer des familles.

Nous mangeons avec les collègues de Maurepas, et je suis assis à côté des pédagogues qui s'occupent de la jeunesse. Armelle, l'une des pédagogues, commence à me parler d'une maman d'un des jeunes qu'elle suit, qui se trouve en litige avec son employeur, qui ne lui verse plus de salaire lors d'un arrêt maladie. Elle a également un souci concernant de potentiels frais d'avocat. Très vite, les pédagogues abordent leur manque de compétence en matière de droit. Je leur réponds que mon ami et colocataire est justement juriste en droit du travail et qu'il pourrait les aider. Ce dernier accepte de les avoir au téléphone, je leur transmets son numéro.¹⁴

Dans cet exemple, nous voyons comment des formes de médiation peuvent émerger et comment les pédagogues mobilisent leur compétence et leur réseau pour essayer de faire avancer des situations. Il est important d'ajouter qu'une tension vis-à-vis de la médiation est toujours présente, puisque le pédagogue ne veut pas s'identifier et être identifié au travailleur social classique, ce qui peut rendre son positionnement peu clair par rapport à certaines situations qu'il rencontre. La médiation avec les familles se situe souvent au domicile de ces dernières, ce qui rend spécifique le pédagogue par rapport au reste du champ de l'animation socioculturelle. Là encore, il s'agit de s'ancre dans le quotidien des personnes plutôt que de les faire venir dans un bureau. Nous retrouvons là aussi l'assise théorique.

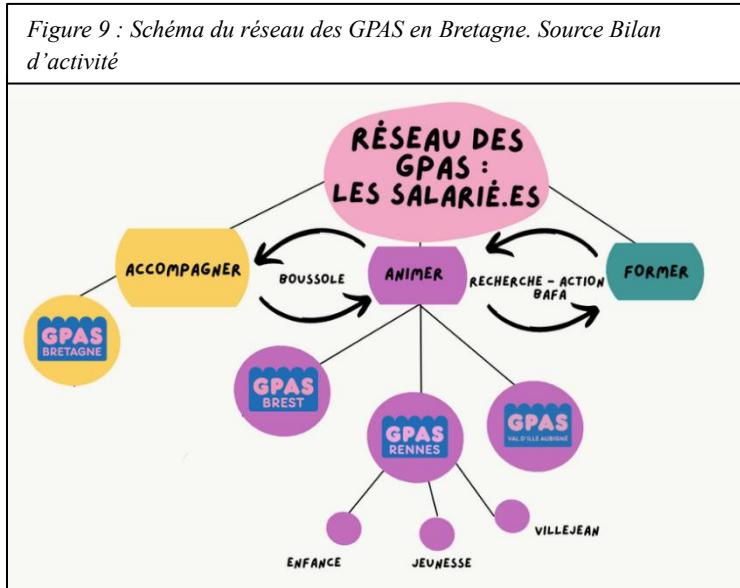
Bien que je présente la pédagogie sociale comme un champ relativement autonome, il est clair que le réseau des GPAS subit des dynamiques globales qui traversent la sphère de l'animation dans laquelle il évolue. Un mouvement néo-libéral de « marchandisation » du monde de l'animation (Clech, 2020). D'une part, cette marchandisation se traduit par l'émergence d'entreprises du loisir et de

¹⁴ Compte rendu d'observation d'un moment d'un moment informel inter-équipe en décembre 2024

l'animation. D'autre part, elle est liée à un désengagement de l'État et à la multiplication des appels à projets de ce dernier, plutôt que de financements plus stables et pérennes. Ces appels à projets existent aussi via les fondations affiliées aux grandes entreprises du secteur privé (EDF, Crédit Agricole...). Le GPAS a, par exemple, reçu 10 000 € de la fondation EDF pour l'année 2024-2025. Ces financements sont essentiels pour la continuation de l'activité salariale à Villejean ; ils traduisent cette lente mutation des financements associatifs. Les « Traces » évoqués précédemment, *de facto*, servent aussi à récupérer ces poches financières.

3 – Le fonctionnement du réseau

Figure 9 : Schéma du réseau des GPAS en Bretagne. Source Bilan d'activité



Les quatre axes que je viens de décrire constituent le projet d'action du réseau. Ces axes sont une appropriation des idées qui traversent la pédagogie sociale pour tenter de les mettre en pratique. Il s'agit, dans le même temps, d'une sorte de guide qui prescrit l'action des différentes antennes qui mettent en œuvre ce programme. À ce titre, chaque antenne s'approprie ces axes.

Je vais aborder le cas de l'antenne de Villejean dans cette dernière partie après avoir présenté brièvement le réseau des GPAS en Bretagne.

Le réseau des GPAS en Bretagne est constitué de 4 associations qui forment des entités juridiques séparées. En pratique, il est difficile de parler d'associations indépendantes tant elles sont interdépendantes dans l'action pédagogique et au niveau financier. Je l'ai montré, l'aspect pédagogique est grandement partagé au sein du réseau. Au niveau financier, les antennes sont également liées, notamment via l'association du GPAS Bretagne (attention, il ne faut pas la confondre avec le réseau des GPAS en Bretagne qui, lui, est constitué des 4 associations). Cette dernière coordonne le réseau et se finance en partie via l'action des autres associations.

La gouvernance respective des quatre associations est elle aussi particulière et contribue à l'interrelation entre organisations. Les conseils d'administration sont grandement composés de salariés d'autres associations du réseau ou d'anciens salariés. Ce fonctionnement particulier rend la gouvernance, la prise de décision et, plus largement, le bénévolat complexes au sein de l'organisation.

Le réseau n'a pas de difficulté à entretenir sa gouvernance en interne mais, de ce fait, il n'ouvre pas ses instances à des profils variés. Ce fonctionnement singulier peut sembler contradictoire avec le principe de pédagogie sociale qui veut que les organisations qui la mettent en place s'ancrent dans un territoire. Le fonctionnement actuel crée une frontière nette entre, d'une part, les salariés permanents du réseau et les personnes de passage dans le réseau (services civiques, stagiaires ou vacataires), et, d'autre part, entre les salariés et les habitants avec lesquels ils agissent, qui ne rentrent que très rarement dans ces instances. Néanmoins, ce choix permet d'éviter l'écart, qui peut exister dans le monde associatif, entre le conseil d'administration décisionnaire qui ne vit pas quotidiennement l'action de terrain et les salariés. Pour se rendre compte de l'ampleur du réseau en Bretagne, la figure 10 présente dans un tableau le budget, le nombre de personnes salariés en Equivalent Temps Plein (ETP)...

Figure 10 : Tableau récapitulatif de l'activité des quatre associations du réseau des GPAS en Bretagne (2023). Source bilan d'activité 2023.

Association	Budget	Equivalent Temps Plein (ETP)	ETP services civiques et stagiaires	Enfants inscrits	Nombre d'activités
GPAS Bretagne	Financé par les autres associations	3,36	x	x	x
GRPAS	353 117 €	7,04 (2 à Villejean)	2,5	377 (54 à Villejean)	778 (183 à Villejean)
GPAS Val d'Ille-Aubigné	165 394 €	2,95	0	109	135
GPAS Brest	172 901 €	4,34	0,57	175	453

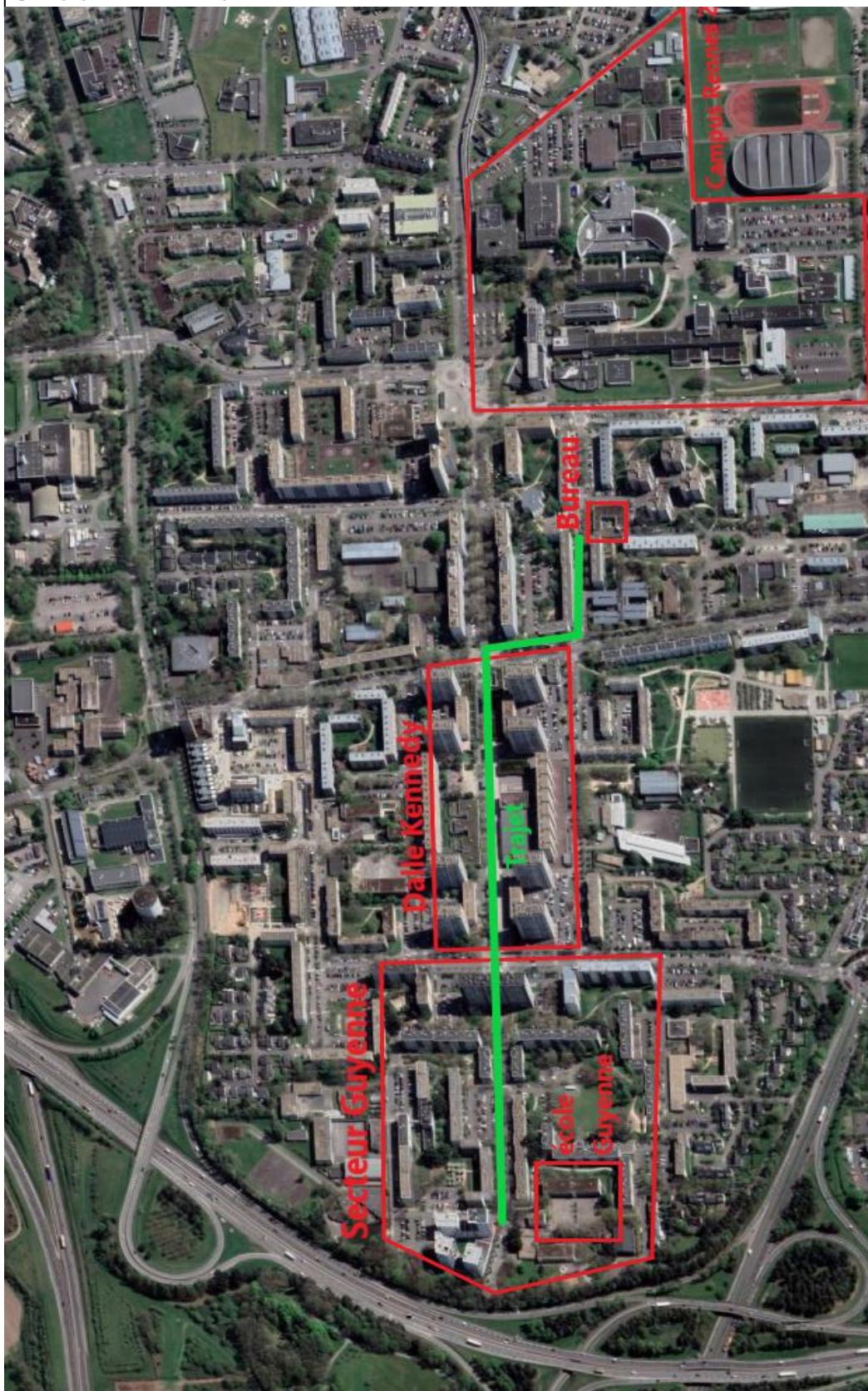
Le GPAS Bretagne forme l'entité qui coordonne et qui doit faire vivre le réseau. Il a d'abord une fonction de mutualisation des moyens : des postes de secrétariat ou de chargé de développement et/ou d'accompagnement sont ainsi partagés par toutes les organisations (Collins, 2021, p. 12). Cette organisation répond à une forme de praticité par la centralisation et permet une économie d'échelle qui contribue à baisser le coût de ces missions par rapport à un modèle où chaque organisation gérerait en interne chaque tâche. Le GPAS Bretagne, c'est aussi l'entité qui réfléchit à l'ouverture, à la représentation et aux potentielles extensions du réseau. Il y a, par exemple, un projet d'extension à Nantes au moment où j'écris ce texte. C'est également l'entité qui gère le volet recherche du réseau : je suis moi-même en stage au GPAS Bretagne puisque mes missions sont liées à la partie recherche du mouvement. Finalement, c'est aussi lui qui gère les formations délivrées par le réseau : BAFA, formations courtes de professionnels... Le créneau formation est crucial pour deux raisons. La première, c'est l'extension et la propagation des idéaux et pratiques promus par le réseau. La seconde est d'ordre financier, le secteur de la formation étant lucratif, il constitue une part non négligeable du financement général du réseau.

Les trois autres associations, que ce soit le GPAS Brest, le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS) ou le GPAS Val-d'Ille-Aubigné, ont la même mission : celle de faire vivre la pédagogie sociale telle qu'exercée par le réseau des GPAS dans leur entité territoriale respective. Il s'agit d'intervenir dans des zones populaires urbaines (Brest et Rennes) ou rurales (le Val-d'Ille-Aubigné). Cette forme d'intervention est développée depuis 1980 à Brest, depuis 1996 à Rennes et depuis 2008 au Val-d'Ille-Aubigné. Si le réseau s'est étendu sur le temps long, il faut comprendre qu'il connaît aussi des contractions ou des échecs d'extension. Par exemple, en 2021, Cécile Collin réalisait un travail de réflexion autour d'une potentielle implantation à Saint-Brieuc qui n'a finalement pas abouti à une expérimentation. Le Val-d'Ille-Aubigné connaît une période de rétrécissement au moment où j'écris : une partie des communes dans lesquelles il intervient se retire du projet. L'équipe sur place connaît une diminution du nombre de ces membres. Les collectivités veulent faire des économies et certaines ont des espaces jeunes ce qui justifie, à leurs yeux les coupes budgétaires. Finalement, le projet Villejean, centre de ce mémoire, risque de disparaître après trois ans d'expérimentation fautes de financements publics.

Les aléas du réseau sont d'ordre politique et financier. Quand il s'agit d'extension, deux raisons poussent le mouvement à s'agrandir. La première, c'est que le réseau souhaite de lui-même réfléchir à de nouvelles possibilités. La seconde, plus régulière ces dernières années, est le fruit d'une réponse à des appels des pouvoirs publics qui viennent solliciter les GPAS. C'est le cas de l'antenne Villejean, qui découle d'une demande de la ville, ou des projets d'extension vers Nantes qui se profilent. Les contractions, elles, sont quasi exclusivement dues à des pertes de moyens financiers qui rendent impossible le fait de payer des postes et donc de faire vivre la pédagogie sociale telle qu'elle est envisagée par les GPAS.

L'antenne de Villejean est une entité qui existe au sein du Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS). Le GRPAS intervient historiquement sur l'enfance (6-11 ans) à Maurepas ; une section jeunesse (11-18 ans) a été ouverte en 2017. L'action menée à Villejean, qui a débuté en 2022, s'adresse aux enfants de 6 à 11 ans. La zone d'action se fait autour du « secteur Guyenne », que j'ai mentionné plusieurs fois, il s'agit de la zone présentée dans la figure 7. Les pédagogues s'y rendent quotidiennement depuis leur bureau situé en dehors du secteur, comme présenté à la figure 11.

Figure 11 : Vue satellite du quartier Villejean-Beauregard avec différentes zones importantes du quartier, dont le « secteur Guyenne à l'Est ». Le trait vert représente le trajet quotidien des pédagogues. Source Google Earth



Le secteur Guyenne est une zone reculée et enclavée du quartier proche du périphérique, cette dimension est très visible sur les photos aériennes présentées dans le chapitre 2 (figure 3). Cette zone est symbolisée par l'école Guyenne qui donne le nom informel de « secteur Guyenne » à la zone (ce n'est pas une zone administrative). Il s'agit de l'entité du réseau la plus jeune en termes de création et la plus susceptible de disparaître en août 2025, ce qui explique le nom « d'expérimentation Villejean » ou de « Projet Villejean » souvent utilisé par les membres du réseau. Même si tous les discours des personnes au sein du réseau concernant les volontés de pérennisation ne sont pas les mêmes, il est clair qu'il s'agit de l'entité la plus instable. Je vais regarder, dans un dernier temps, la manière dont l'antenne de Villejean met en œuvre les quatre axes de l'association.

4 – La prépondérance de la présence sociale sur l'antenne de Villejean ?

De la même manière que le GPAS s'approprie la notion de pédagogie sociale, l'antenne de Villejean s'approprie le projet du réseau dans lequel elle évolue. Il s'agit de mettre à plat ces spécificités, puis de tenter d'expliquer quels sont les éléments qui expliquent ces dernières. Ces conditions sont dépendantes de différents facteurs plus ou moins objectivables que je vais tenter d'expliquer dans cette partie : appétences des pédagogues, constructions urbaines et dispositions territoriales, habitudes prises, ancienneté de l'antenne et des personnes qui la font vivre... Cette dernière partie va se focaliser sur l'importance accordée à la présence sociale ; cette partie ne rend compte que de cette dimension.

La spécificité de l'antenne de Villejean se situe dans l'importance accordée à l'axe de présence sociale et, à contrario, dans une moindre appétence pour les activités de découverte du point de vue des pédagogues de l'antenne. Ceci, par rapport à d'autres entités du réseau, notamment à Maurepas, territoire le plus susceptible d'être comparé à Villejean pour des raisons géographiques (elles se situent dans la même ville) et en raison de ma connaissance personnelle du réseau. La composition urbaine des édifices est bien différente : principalement des tours à Maurepas contre des petites barres dans le « secteur Guyenne » (figure 12) ce qui n'induit pas la même chose en termes de visibilité des pédagogues. Les parents à Villejean voient facilement ce qui se passe à leur fenêtre comme l'expliquait Layna (une maman) un peu plus haut dans le chapitre lorsqu'elle évoque le passage régulier d'une pédagogue. Le bâti de Maurepas rend plus difficile ces comportements. Ce n'est qu'une piste d'explication, c'est d'ailleurs les pédagogues eux même qui m'expliquent ces ambiances différentes à mon arrivée dans le réseau des GPAS. Néanmoins trouver les éléments d'explication des différences pédagogiques entre les deux quartiers semble très complexe tant il y aurait d'éléments à prendre en compte.

Néanmoins les activités de proximité semblent prendre une place centrale à Villejean. Cette importance se voit à deux niveaux : dans l'action et dans le discours. À Villejean, il y a des activités de proximité toutes les semaines qui fonctionnent « bien » du point de vue des pédagogues. Quand les pédagogues proposent une activité, il y a très vite 10, 15, voire plus de 20 enfants qui viennent participer. C'est particulièrement le cas dans certains espaces, comme le parc de la Toile (zone 2 de la figure 7), épicentre de l'action dans le quartier. Lors de la venue d'étudiants, la pédagogue Azia avait donné rendez-vous aux enfants au parc de la toile, très vite une vingtaine d'enfant étaient présent :

Vers 14h30, nous nous détachons avec Azia, car nous avons donné rendez-vous à la toile à tous les enfants croisés depuis le début de la semaine. La promo a bien marché : à notre arrivée, il y a une douzaine d'enfants à la toile. Quand le groupe de Nathan arrive, nous sommes plus d'une vingtaine, en comptant les collégiens du groupe de danse (le groupe n'est pas encore au complet).¹⁵

Figure 12 : Zone de Maurepas (au-dessus) et « secteur Guyenne » (en-dessous). Source Google Earth



¹⁵ Compte rendu d'observation d'une activité de proximité en décembre 2024

Ce constat est très présent dans les discours, notamment celui de Mathias (salarié du réseau), qui compare Maurepas à Villejean lors d'une de nos conversations : « C'est sûr que les activités de proxy¹⁶, ce n'est pas la même à Villejean qu'à Maurepas, à Villejean t'as direct 20 enfants qui te sautent dessus. »¹⁷. Les pédagogues de rue font aussi souvent le constat qu'il y a beaucoup, voire trop, de monde quand une activité est déployée sur le quartier. Azia me dit, par exemple, lors d'un échange informel : « C'est bien si on est plusieurs parce que c'est vite le bazar les proxys. Surtout quand c'est de la cuisine... ». Il y a une habitude d'accueillir un nombre conséquent d'enfants lors des activités intraquartier, ce qui est moins le cas sur d'autres antennes, selon les dires des pédagogues.

L'importance accordée aux activités de proximité, notamment par rapport aux activités de découverte, est aussi présente dans le discours des pédagogues de Villejean. Azia, pédagogue, me dit par exemple : « C'est important les activités sur le quartier, en bas de chez eux. Des fois c'est quoi le sens de partir je sais pas où, déjà faire des choses sur le quartier c'est important. » L'équipe de Villejean met un sens politique et éducatif fort à l'intervention sur le quartier : elle accorde une forte importance à l'aspect de présence sur le territoire quotidiennement vécu par les enfants qu'ils accompagnent. C'est un autre discours qui est tenu par Mathias lorsque nous faisons une réunion ensemble concernant mon stage : « Les activités découvertes, c'est hyper important quand on parle d'émancipation. » Il y a bien une sorte de dissonance à Villejean à ce niveau-là, par rapport à d'autres discours tenus dans le réseau. D'ailleurs lorsqu'est évoqué les formes que pourrait prendre l'action à Villejean sans financements publics, les pédagogues de Villejean pense à une forme sans l'axe « découverte » ce qui semble invraisemblable à d'autres membres du réseau.

Je fais l'hypothèse que l'origine de cette spécificité se situe à plusieurs niveaux. D'abord, le fait que ces activités intraquartier fonctionnent permet à l'équipe de ne pas se poser la question de l'utilité de l'action. Il est fort à supposer que si aucun enfant ne venait, ce constat serait différent et l'appétence des pédagogues ne serait pas la même. La disposition urbaine du « secteur Guyenne » est aussi spécifique, avec des barres d'immeuble basses, qui donnent la plupart du temps vue sur des parcs (figure 12). Ainsi, les activités de proximité sont visibles par les enfants et leur famille. Finalement, la naissance récente du projet peut expliquer ce fonctionnement. Le lancement de l'antenne s'étant fait sur plusieurs mois via la présence de rue, une importance accrue de cet axe a pu s'en dégager dans les habitudes des pédagogues et des enfants, habitudes qui persistent malgré les changements de pédagogues à Villejean, qui restent convaincus de la primauté de l'action de rue. Cette primauté de

¹⁶ Terme utilisé pour les activités de proximité.

¹⁷ Les conversations informelles ne sont pas littérales puisqu'elles sont retranscrites après coup, j'essaie de les noter au plus vite dans mon carnet de bord pour essayer de conserver leur essence.

l'action de rue dans le quartier est donc la spécificité principale de l'antenne Villejean si l'on se réfère aux 4 axes et à l'appropriation pratique des principes de la pédagogie sociale.

Conclusion du chapitre 3

La pédagogie sociale est une vieille notion qui trouve ses origines il y a plus d'un siècle en Pologne et qui pose les premiers jalons de la pédagogie sociale telle qu'elle est pratiquée de nos jours. Cette ancienneté me prête d'ailleurs à sourire quand je vois des documents parler de « pratiques innovantes » en parlant de « l'aller vers », terme à la mode évoquant le « hors les murs ».

Le « hors les murs » est devenu une composante indissociable de la pédagogie sociale à travers le temps. C'est aujourd'hui une pratique constitutive de cette dernière et mise en avant par les acteurs prônant la pédagogie sociale comme mode d'intervention ; le réseau des GPAS fait partie des organisations entrant dans ce cadre. Le rapport entre théorie et actions est complexe en pédagogie sociale puisque ce champ s'autoalimente à ce niveau-là, notamment en produisant lui-même des recherches dont il est l'objet. Il est tout de même cohérent de parler d'appropriation du modèle de pédagogie sociale par les organisations pour pouvoir montrer les spécificités d'interventions des acteurs s'emparant de ces idées éducatives.

C'est au travers des 4 axes : présence sociale, médiation, activité découverte et projet que le réseau des GPAS affirme pratiquer la pédagogie sociale. Ce sont les piliers qui déterminent l'action mise en œuvre par les différentes antennes, comme celle de Villejean. Cette antenne se singularise par la primauté de la présence sociale dans l'action comme dans le discours. Ce chapitre relativement descriptif de l'action menée à Villejean permet au lecteur qui ne connaît pas l'organisation de voir concrètement ce qui est fait au quotidien. Sans comprendre ces aspects et l'organisation du réseau, il est difficile de traiter notre questionnement principal. L'interrogation principale traite de l'atténuation des rapports de dominations existant dans le champ socio-éducatif par les méthodes de pédagogie sociale. Les trois prochains chapitres vont prendre cette problématique à bras le corps en commençant par se pencher sur la façon dont les pédagogues ont entrepris de rencontrer les habitants de Villejean.

Chapitre 4 : Les rencontres

Introduction du chapitre 4

L'arrivée à Villejean en octobre 2022 est déterminante pour l'expérimentation, puisqu'elle interroge sur la capacité à créer des liens, à bâtir sur un existant peu connu des pédagogues. Il s'agit d'un dispositif de travail d'animation sociale déconnecté d'une demande qui aurait été faite de la part des habitants et habitantes du quartier. La création de l'antenne résulte du croisement de la volonté de la ville de Rennes et du réseau des GPAS.

Les organisations associatives et leurs salariés oscillent entre travail et « don de soi », dans « une logique de travail désintéressé, d'engagement » (Cottin-Marx, 2019, p. 100). Le réseau des GPAS s'ancre dans les fondements associatifs d'un secteur qui *à priori* « réveillent la démocratie, développent le sens de la responsabilité et stimulent l'esprit critique » (*ibid.* p. 4). C'est bien cette idée qui traverse le réseau d'association qui annonce travailler pour l'émancipation. Dans le cas du GRPAS à Villejean, comme dans beaucoup d'associations cette perspective est pensée et menée majoritairement par : des personnes diplômées, blanches, vivant hors des quartiers populaires (cf. figure 1). Dans le cas du GRPAS à Villejean, il y a un éloignement entre la sociologie des pédagogues et celle des habitants du quartier. Une tension est bien visible entre une volonté d'horizontalité et un risque de tomber dans « le syndrome du missionnaire » associé au risque de vouloir « corriger certains comportements » ou du moins d'être perçu comme tel par les habitants et habitantes du quartier (Janvier, 2023, p.83). Le « syndrome du missionnaire » renvoie à une pensée et une action qui viserait à montrer le bon chemin à des personnes qui ne le trouveraient pas sans aide. Le don de soi se transforme alors en action paternaliste. C'est un des risques qu'encourt la pédagogie sociale du fait de « l'asymétrie des positions » entre pédagogues et habitants.

La pédagogie sociale et sa pratique sont floues aux premiers abords. Bien souvent, les pédagogues doivent prendre le temps d'expliquer précisément leur métier (Le Breton et Sabin, 2020, p.35). La confusion avec le travailleur social, notamment les éducateurs de rue, entre en ligne de compte, puisque peu d'acteurs sociaux-éducatifs vont dans la rue et les habitations. La conjonction du contexte d'arrivée, de la sociologie des pédagogues et de la confusion de leur action, proche du travail social, induit un rapport de domination. Je vais montrer comment la méthode de rencontre et d'initiation de l'expérimentation permet d'atténuer cette position de domination pour permettre une proximité du lien.

1 – Le pédagogue de rue, un travailleur social malgré lui ?

Le pédagogue de rue, lorsqu'il arrive, est mal identifié et peut être confondu avec d'autres. « La pédagogie sociale se situe aux frontières de l'animation socioculturelle et du travail de rue » (Le Breton

et Sabin, 2020, p. 26). Cet effet découle de la multiplicité d'acteurs que croisent enfants et familles dans le champ socio-éducatif. C'est ce que nous montre Julien Netter dans *l'Ecole fragmentée* en prenant l'exemple d'un enfant qui après une journée d'école a été encadré par 10 adultes (2019, p.9). Cet effet de multiplication des acteurs est accentué en quartier prioritaire, comme c'est le cas dans « le secteur Guyenne » nous explique l'auteur (*ibid.*). La confusion est une conséquence de cette fragmentation, le pédagogue peut-être confondu avec d'autres acteurs. C'est le cas avec les éducateurs de rue, qui sont des travailleurs pratiquant quotidiennement du « hors les murs », au moins partiellement. Si les habitants distinguent maintenant éducateurs et pédagogues, une forme de confusion reste de mise. « Je ne sais plus si c'était vous ou si c'était avec les éducateurs... » nous dit Elena, mère d'enfants inscrits aux GRPAS, en parlant d'une activité. C'est un fait indépendant du positionnement des pédagogues. Que ce soit lors des entretiens ou lors des moments que j'ai pu observer où ils sont amenés à se présenter, les pédagogues ne se définissent jamais en tant que travailleurs sociaux. Il peut y avoir une forme de dissonance, au moins partielle, entre la manière dont les personnes les perçoivent et le rôle qu'ils veulent avoir dans la cité.

Les pédagogues de rue sont des travailleurs. S'il y a un engagement fort dans leur métier, leur action reste contractualisée. Là encore, il y a un parallèle avec les travailleurs sociaux : « la question de l'engagement est consubstantielle à la manière dont le travail social a construit son histoire et son identité », nous dit Youcef Boudjemai (2018, p.13). Ils sont également très diplômés (figure 1), c'est une caractéristique observée dans des travaux précédents qui affirment que les pédagogues sont « titulaires de diplômes de l'animation sociale ou du travail social en général » (Le Breton et Sabin, 2020, p.26). A Villejean, sur les cinq pédagogues, quatre ont un Master ou équivalent, et l'une a un diplôme de carrière sociale. Ils sont également blancs, alors qu'une partie conséquente des personnes avec lesquelles ils agissent sont racisées. Ils ne sont pas habitants du quartier, à l'exception d'une pédagogue. Ces caractéristiques sont communes aux travailleurs sociaux. Ce raisonnement marche aussi pour le champ éducatif en général.

Le quartier de Villejean est un quartier populaire urbain, caractérisé sociologiquement comme tel (cf. chapitre 2). C'est « le lieu que l'on peut attaquer de manière légitime, parce qu'historiquement réservé aux classes subalternes. [...] Ils sont perçus comme des ghettos d'immigrés ou d'enfants d'immigrés, menaçant la « cohésion nationale » et la suprématie blanche », nous dit Sadri Khiari (2009, p.177). L'action du GRPAS se déploie dans une zone où des habitants subissent intrinsèquement une domination de classe, de race et bien souvent les deux. Cette domination prend la forme violente, maintes fois documentée, « des crimes racistes dont sont victimes les jeunes descendants de l'immigration postcoloniale » (Ouassak, 2023, p.50). La reproduction inégalitaire de l'ordre social par l'école touche les classes populaires et, en particulier, la fraction racisée de cette classe : « Les

discriminations que subissent ces enfants à l'école ont une fonction : les éduquer, les préparer et les résigner à occuper les places qu'on leur réserve » (*ibid.*, p.51). Il y a bien « discrimination raciale [qui] relèvent d'un système de hiérarchie sociale fondé sur des processus de *racisation* des individus et des groupes » (Dhume et Cognet, 2020, p. 20).

Mais la domination du travail social se joue à un autre niveau, notamment la prescription de bonnes pratiques éducatives adressées le plus souvent aux mères. Fatima Ouassak, dans *La puissance des mères*, « décrit les interactions qu'elle a pu avoir en crèche, où il lui a été notamment demandé de ne plus parler arabe avec ses enfants » (Fillod-Chabaud, 2020, p.287). Le travail social revêt un caractère normatif (Thalineau, 2012). « Le professionnel de l'intervention sociale est, quant à lui, dans une relation de face à face avec la personne dite « exclue » [...] L'accès à des droits (revenu, logement, couverture sociale) a pour contrepartie l'engagement de « l'exclu » à tout mettre en œuvre pour s'en sortir » (*ibid.*, p.10). Le travailleur social est le relais de l'injonction sociale à s'intégrer et bien se comporter. Vinciane Joly, dans « La colonisation : un enfer pavé de bonnes intentions ? », montre un rapport de « l'élite éclairée au « peuple ignorant » » (2017, p.109). La prescription de bonnes pratiques, reconnue universellement dans le travail social, calque cette pensée civilisatrice. C'est précisément le « syndrome du missionnaire » dont nous parle Roland Janvier dans « *l'aller vers* » en travail social. Le champ du social a une relation néocoloniale avec les bénéficiaires des quartiers populaires, et la confusion possible entre pédagogue et travailleur social risque alors d'induire cette domination néocoloniale. La volonté « de quitter les murs dans lesquels les organisations de l'intervention sociale ont eu tendance à s'enfermer » (*ibid.* p.9) ne suffit pas à sortir de ce rapport. L'*« aller-vers* peu symboliquement constituer une conquête de l'espace public par le fait d'imposer sa place est un autre élément du risque de rapport néocolonial.

Le rapport prescriptif et normatif du travail social ressemble fortement à l'idée de montrer une bonne marche à suivre aux familles. Ce cadre normatif et dominant est vecteur de méfiance de la part des parents. Elena raconte l'intervention des services sociaux chez elle après un signalement :

Enfin, il y a taper, taper pour l'éducation en disant, « hop là, stop, là tu vas trop loin et ça suffit ». Et taper jusqu'à ce que l'enfant ne ressente même plus la douleur, tellement il est frappé. Ils n'ont pas fait la différence entre taper pour l'éducation et taper pour de la maltraitance. Parce que nous, on a eu Mathieu qui nous a fait un signalement parce qu'il est parti en mini-camp. Mathieu a tendance à se... Dès qu'il a un bouton de moustique, il se gratte. Et du coup, il a plein de cicatrices partout. Et nous, on nous a dit : « Ben oui, mais votre enfant, ils ont maltraité vos enfants. » Donc on a eu les assistantes sociales, on a tout eu...¹⁸

Finalement, l'intervention des services sociaux n'est que passagère et aucune mesure n'est prise, me raconte la maman. Néanmoins, l'institution rappelle les bonnes pratiques (ici, ne pas taper)

¹⁸ Entretien avec Elena fait en janvier 2025

à la famille, rappel que la maman trouve illégitime par rapport à sa vision de l'éducation d'une violence physique mesurée. Ce rapport à l'éducation des classes populaires a été maintes fois documenté. Delay et Frauenfelder, en 2013, nous disent que la classe populaire « se voit incriminer d'être « trop autoritaire », lorsque pèse sur elle le soupçon de maltraitance » (p. 181). Il ne s'agit pas ici de défendre les baffes, mais de donner à voir la manière dont est prescrite l'éducation dans les quartiers populaires par les services sociaux. Les travailleurs sociaux sont conscients de cet étiquetage, relais d'un système de surveillance. Elias, un travailleur social qui pratique le « hors les murs », raconte d'ailleurs qu'il se présente rarement en tant qu'assistant social :

Par contre, j'avoue qu'on ne se présente jamais en disant « référent de parcours éducatif ». Après, je l'aborde avec les familles une fois que le lien est fait aussi, le lien de confiance. Mais clairement, surtout « assistant social », c'est pire qu'éducateur spécialisé, dans l'imaginaire, c'est « enleveur d'enfants », et on me l'a déjà dit à plusieurs reprises. Donc non, clairement, ce n'est pas la bonne stratégie. Sinon, il y en a beaucoup qui diraient non. Mais bon, après, moi, comme je disais... Je l'aborde sans souci par la suite.¹⁹

La confusion avec les travailleurs sociaux, les caractéristiques sociologiques des pédagogues et la position sociale des habitants et habitantes du quartier crée une conjonction de facteurs qui rend les pédagogues de rue porteurs d'un rapport de domination néocolonial. Le pédagogue de rue doit alors se distinguer des autres acteurs du quartier pour pouvoir trouver sa place et mené à bien sa mission de s'intégrer dans le quotidien du quartier. Nathan montre bien ce double mouvement de confusion et de distinction, il parle lors du temps de bilan enregistré « d'autres travailleurs sociaux ». Il se met alors indirectement dans la même case qu'eux. En même temps il explique que le pédagogue se distingue des « travailleurs en uniforme ». Il montre aussi la défiance qui peut exister vis-à-vis de cette figure du travailleur social.

Mais d'ailleurs, on parlait d'une famille... Bah, la maman, elle était en première ligne pour... elle a été choquée, à sa porte, pour qu'elle dise : « Mais tu te prends pour qui, quoi ? » Ou : « Tu toques chez les gens comme ça, parce que t'as croisé mes enfants dehors ? Mais tu te prends pour qui ? » (*Anne éclate de rire*). Donc oui, il y avait, même nous, on se le disait entre nous, ce truc d'ovni, un peu, des fois... Mais aussi parce qu'on voyait d'autres travailleurs sociaux, et donc, les habitants, habitantes, les familles, les enfants voyaient d'autres travailleurs sociaux. Mais qui avaient des uniformes, pour le coup, ou alors qui étaient très identifiés de par un local.²⁰

Une similarité avec les animateurs socioculturels est aussi de mise. De la même manière que certains parents appellent les pédagogues « éducateurs » d'autre utilisent le mot « animateur ». Une maman me dit lors d'un entretien « Puis du coup, avec les animateurs de rue, moi je dis animateur de rue ». De leur côté les animateurs socioculturels voient également les pédagogues comme des

¹⁹ Entretien avec Elias fait en mars 2025

²⁰ Bilan collectif enregistré avec l'entièreté des pédagogues présent et passé de l'antenne en mars 2025

professionnels qui leur ressemblent à l'instar d'Alexis qui utilise le mot « collègue » en parlant des travailleurs du GRPAS lorsqu'il me parle de la place du périscolaire dans le quartier :

Au sein du quartier, c'est quelque chose que je déplore, et c'est pour ça que je salue les collègues du GRPAS. Au sein du quartier, le périscolaire n'a pas de place, en soi. Le périscolaire est vraiment rattaché au scolaire. À la limite, les accueils de loisirs du mercredi peuvent permettre de faire sortir les enfants de l'école.²¹

Néanmoins les animateurs du périscolaire font une différence nette entre leur activité et celle du GRPAS. Lila, une autre animatrice du périscolaire me raconte en entretien : « C'est que sur le quartier, au final, ce n'est pas comme le GRPAS qui va se balader et tout. Nous, on est quand même beaucoup dans les murs de l'école. »²² Le pédagogue se situe bien entre les interstices du monde socio-éducatif.

Les pédagogues de rue sont très au fait de ces éléments. Conscients de cette confusion et du rapport normatif que peut entretenir le champ socio-éducatif avec les habitants du quartier et du risque de sa reproduction, les pédagogues de rue, venant de l'extérieur du quotidien vécu par les enfants et leurs familles, arrivent dans une posture d'humilité. Le travail de rencontre vise à découvrir les personnes habitantes, mais aussi à sortir d'un étiquetage pour faire émerger la figure autonome du pédagogue de rue et, à terme, créer un lien de proximité et de réciprocité.

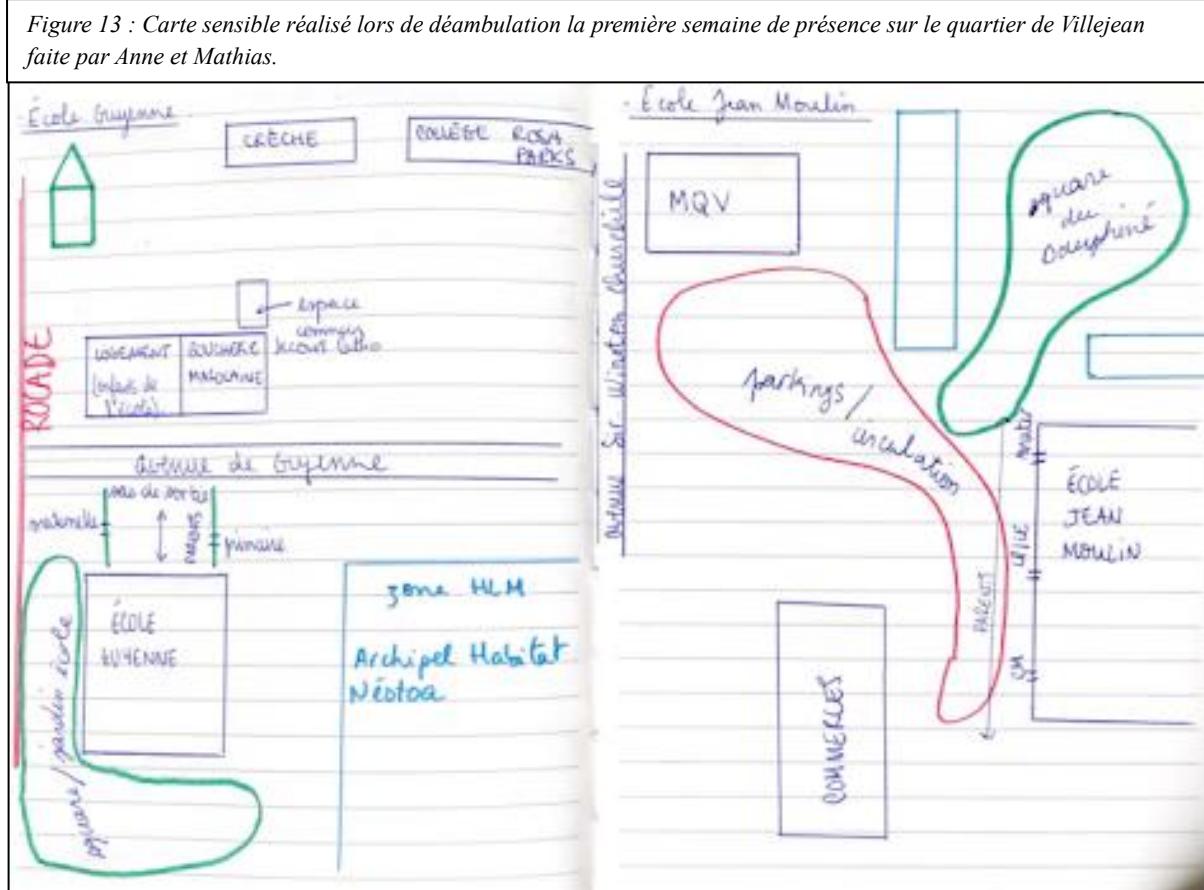
²¹ Entretien avec Alexis fait en mars 2025

²² Entretien avec Lila fait en mars 2025

2 – Les premiers pas dans le quartier

Le début de l'expérimentation est marqué par une phase d'observation participante des pédagogues, une déambulation qui va les emmener vers les premières rencontres avec les habitants. Cette première étape dure quelques mois. Ce travail consiste à observer le quartier pour s'imprégner de premières impressions, les pédagogues se reconnaissant comme étrangers au quartier.

Figure 13 : Carte sensible réalisé lors de déambulation la première semaine de présence sur le quartier de Villejean faite par Anne et Mathias.



C'est une forme d'humilité par rapport au terrain, les pédagogues de rue, en élaborant cette carte sortent déjà d'une position de sachant prédisposé à montrer des bonnes manières de faire. Cette posture constitue la première condition pour nouer « des relations où peuvent se déployer réciprocité et reconnaissance » dans le futur (Le Breton et Sabin, 2020, p.42) et constituer une atténuation du rapport de domination. Le pédagogue tente de comprendre et d'apprendre le terrain et non pas d'y apporter quelque chose qui lui manquerait. Mathias, pédagogue de rue, l'annonce de cette façon :

Qui on est pour venir effectivement sur un endroit qui n'est pas le nôtre ? D'ailleurs, l'espace public n'appartient à personne, mais après tout, c'est quand même le quartier, le bout de quartier qui symboliquement appartient un peu aux enfants qui y vivent et aux personnes qui y vivent, parce que

c'est aussi leur espace de jeu. [...] Et du coup, on n'était pas dans cet objectif de conquête ou quoi que ce soit, mais on s'est apprivoisés, comme dit Nathan.²³

Mathias perçoit des risques de « l'aller vers », annoncer qu'il n'y a pas « d'objectif de conquêtes » suppose une conscientisation du fait que l'action pourrait être perçu comme telle. L'observation, fruit d'une déambulation, va emmener aux premières rencontres. Les premiers dialogues sont initiés par les pédagogues, quelquefois sans support, mais principalement avec l'aide d'outils qui permettent la discussion et la découverte du quotidien des enfants. Dans un petit carnet noir, les pédagogues demandent aux enfants de noter leurs activités, leur nom, leur prénom... L'outil agit comme un prétexte à la conversation, mais il est aussi un support de questionnement des pratiques des enfants interrogés. Avant de proposer les premières activités, la pédagogie sociale questionne l'espace dans lequel elle évolue. Anne²⁴, pédagogue de rue au lancement de l'antenne, l'explique :

Et je me souviens, notre premier truc, c'était un petit carnet noir, où on leur demandait de, je ne sais plus ce que c'était, mais en gros, de dessiner leur activité préférée, un truc comme ça, en écrivant leur âge et leur prénom, tu vois. Et genre, on arrivait, on disait : « Salut, nous, on va peut-être faire des animations ici, est-ce que t'as envie de répondre à une question ? » Et hop, voilà. Un truc du genre. Mais du coup, ce qui fait que parfois, les enfants nous posaient des questions, qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, et on se retrouvait à discuter, voilà.²⁵

Des cartes mentales sont également réalisées avec les enfants (voir figure 14), et le duo tire de cet exercice diverses conclusions, inscrites dans le journal de bord qu'ils tiennent quotidiennement : « Difficultés pour représenter son espace/quartier, occupation et délimitation de l'espace restreinte, trajets assez stéréotypés (maison-parc ; maison-école ; école-boucherie), identification de la dalle comme une zone qui peut faire peur, où il n'y a pas d'intérêt à s'arrêter. ». Questionner l'autre revient à assumer son altérité, mais sans rendre cette différence vectrice de domination sociale. L'expert ou le détenteur de savoir montre la marche à suivre, c'est en cela qu'il est dominant, les pédagogues de rue écoutent, ce qui leur permet de sortir du cadre normatif de l'intervention sociale.

²³ Entretien avec Mathias fait en mars 2025

²⁴ Anne sort d'un service civique au GRPAS à Maurepas, elle est embauchée sur l'antenne Villejean suite à cette expérience ou elle reste deux ans ce qui fait d'elle une des figures de pédagogue les plus durables de l'antenne à ce jour. Elle est la seule à habiter le quartier dans lequel elle travaille et suit une dernière année de licence en science de l'éducation lors de l'année de lancement du projet.

²⁵ Entretien avec Anne fait en mars 2025



Figure 14 : Cartes mentales réalisées par les enfants lors de la troisième semaine de présence.

Le rôle du pédagogue est d'être la personne qui permet la rencontre, ce qui est parfois difficile pour lui, car il va « risquer de vivre des situations inconfortables » (Gunther, 2022, p.22). Cette méthode d'action est aussi une forme de basculement, au moins partiel, du rapport de domination. La quasi-intégralité des institutions et dispositifs socio-éducatifs se font dans des murs vecteurs de violence symbolique qui instituent et reproduisent les normes dominantes (Bourdieu, 1977). Ceci aboutit à une violence envers les classes populaires, en particulier les mères racisées (Ouassak, 2020). Ce phénomène conduit à l'invisibilisation d'une part de la population dans certains lieux. En décloisonnant la rencontre, le pédagogue accepte de subir cette violence plutôt que de la faire subir aux personnes qu'il rencontre. Anne raconte le sentiment de stress qui précède les premières rencontres :

Bah, en fait, au début, on était tous les deux avec Mathias, et Mathias, trop enthousiaste, quoi, enfin, il avait déjà fait une expérimentation, enfin, il avait déjà fait le même genre de travail pour créer l'antenne jeunesse à Maurepas. Ouais. Donc, du coup, il savait faire et tout, tu vois. Et moi, j'étais surstressée, je ne me sentais pas légitime, enfin, je ne sais pas, c'était un truc de fou pour moi.²⁶

À terme, cette présence renouvelée permet de se faire identifier et doucement des habitants et habitantes du quartier vont identifier ces nouvelles personnes. L'apparition régulière du duo du GRPAS permet aux enfants et, dans une moindre mesure, aux parents de les croiser régulièrement. Toutes ces actions sont une forme de posture d'intérêt de l'autre. Souvent, l'animateur ou le travailleur social part de ce qu'il peut apporter, ceci même dans une posture « d'aller vers » ou de présence sur l'espace public. Si l'apport d'un support, d'une activité, d'un stand de rue... peut servir de moyen de rencontre, il n'est pas suffisant quand il s'agit de vouloir établir une relation de proximité réciproque. Cet échange réalisé avec Tullio et Caroline²⁷ lors d'un entretien tripartite montre comment la présence régulière intègre les pédagogues au quartier :

²⁶ Entretien avec Anne fait en mars 2025

²⁷ Tullio et Caroline sont les parents de deux enfants (Pauline et Carl), en fin de cycle primaire, suivis par le GRPAS depuis deux ans et demi. C'est principalement sa fille qui part en activité. La famille vit à 6 dans un T4.

Moi : Une petite question. Comment est-ce que vous avez rencontré le GRPAS, les pédagogues ?

Caroline : Moi, j'avais rencontré... En fait, j'avais été voir Anne, une fois. Elle traînait à côté de l'école.

C'est ça. C'est ça, c'est ça...

Tullio : Et ils avaient fait des trucs. Et du coup, j'ai discuté avec eux. Et après, les enfants, ils ont été avec.

Moi : OK. Ça, c'était il y a combien de temps ?

Caroline : Deux ans et demi, trois ans, parce que j'étais encore enceinte de Francesco. Si je me rappelle, je...

Moi : ...C'est le tout début de l'antenne.

Caroline : Ah oui, c'était vraiment le tout début. C'est quand elles ont commencé, en fait. Elles avaient distribué leurs petites feuilles. Et tous les soirs, je la voyais. Je lui disais toujours, Francesco, ça va venir. Et puis, voilà...²⁸

C'est conjointement le fait de « faire des trucs » et d'être là « tous les soirs » qui permet d'entrer en relation avec des familles. Si cet exemple montre une interaction réciproque entre des parents et Anne, une présence dans la rue qui ne donne pas lieu à des échanges ou des conversations reste une démarche pédagogique. Le simple fait de se faire voir, même sans s'en rendre compte, permet aux pédagogues de rue de s'intégrer (Cueff, 2006). Être dans la rue permet aussi de se faire alpaguer une fois qu'une forme de bouche-à-oreille s'est installée. C'est ce que me raconte Iliana²⁹, la maman de deux enfants inscrits au GRPAS. Elle explique dans l'extrait ci-dessous qu'une autre maman, celle de Naïm, lui explique que ces enfants partent avec l'association du GRPAS. Suite à cette discussion elle appelle Anne (pédagogue) par la fenêtre pour lui demander des informations. :

Je me souviens. Là, on m'a donné. On m'a parlé de ça, la maman de Naïm. Je disais : « Est-ce qu'on peut sortir avec les enfants au parc ? » Elle me dit : « Moi, les miens ne sont pas là. Avec une sorte de... Comment on appelle ça ? Association. Ils viennent des fois les prendre. » Et une fois, il y avait Anne. Quand Anne, elle était là, elle m'a dit : « Tiens, il y a Anne là, si tu veux. Justement, c'est là-dedans où je te parlais et tout. » Et je me suis mise à la fenêtre. « Allô, bonjour. Comment allez-vous ? » Et tout. Je suis descendue, je prends des informations et tout. Et c'est là que ça a débuté.³⁰

Les premiers pas dans le quartier demandent la mise en place de stratagèmes de la part des pédagogues pour forcer la rencontre et pouvoir échanger. La difficulté à faire ce pas constitue l'atténuation du rapport de domination dont les pédagogues sont porteurs. Les outils permettent le questionnement, qui fait sortir le pédagogue de rue de la position d'éducateur dépositaire d'un savoir. La déambulation, elle, permet d'observer et de se faire observer, ce qui est vecteur d'intégration dans le paysage sans pour autant avoir la prétention d'y apporter quelque chose.

²⁸ Entretien avec Tilio et Caroline fait en mars 2025

²⁹ Iliana a deux enfants inscrits au GRPAS qui partent régulièrement au GRPAS. Elle a quatre enfants à charge et sa situation reste précaire, mais s'est stabilisée lorsqu'elle est arrivée à Villejean. Avant, elle logeait chez des amis. Elle a connu l'association il y a deux ans et a inscrit ses enfants dès qu'ils ont eu l'âge de faire des activités. La famille vit dans un T4.

³⁰ Entretien avec Iliana fait en janvier 2025

3 – Le possible contrôle

Lors des premières interactions, les habitants et habitantes vont avoir différentes réactions. Les enfants sont la plupart du temps enjoués et demandeurs d'activités. C'est d'ailleurs toujours ce que j'observe sur le quartier : « Qu'est-ce qu'il y a cette semaine ? » est l'une des premières questions que les enfants me posent quand je vais à la sortie d'école le mardi soir. La demande de la part des enfants est venue très vite, selon Anne :

Moi : Tu as quelque chose à rajouter sur la... sur la rencontre ?

Anne : Mmmh... Sinon, on a été bien accueillis, quoi, en fait. Enfin, les enfants, ils étaient trop contents qu'on revienne. « Ah, vous revenez quand ? Vous revenez quand ? » (*Elle imite des voix d'enfants.*) Ça, on n'était pas encore trop en lien fixe avec l'école, tu vois. Donc, c'est fou, c'est trop chou.³¹

La plupart des familles me racontent avoir été emballées par l'idée, néanmoins certaines racontent des formes d'étonnement, de méfiance. Certains bilans ou souvenirs de pédagogues de rue donnent aussi à voir quelques réactions de défiance des personnes du quartier. Cette méfiance peut prendre la forme de contrôle par les parents de l'activité menée sur l'espace public par l'association. Le GRPAS est statutairement un accueil collectif de mineurs, au même titre qu'un centre de loisirs, mais rares sont les institutions qui laissent la possibilité aux parents d'entrevoir ce qui se passe. Ce contrôle est vecteur d'atténuation des rapports de domination ; la situation s'inverse, ce n'est pas le travailleur qui contrôle le parent mais bien le parent qui observe le pédagogue. Cette situation fait perdre en partie au pédagogue son étiquette de professionnel de l'éducation, puisque les parents deviennent de ce fait ceux qui valident ou non l'action. Le matériel recueilli montre ce panel de réactions. Maëlle³², une maman bien connue de l'association, dit avoir tout de suite été emballée et raconte :

Moi : Est-ce que toi, tu te souviens de la première fois de ta rencontre avec le GRPAS ?

Maëlle : Il me semble. Je pense qu'ils avaient dû attendre devant l'école. Et c'est ma fille qui a dû me dire : « Maman, il y a des animateurs ». C'est une qui est partie, que j'adore, que je kiffe.

Moi : Anne ?

Maëlle : Voilà ! Qui s'est présentée. Et du coup, ils m'ont donné le papier qui expliquait. Et moi, j'ai adhéré tout de suite. J'ai dit : « Oui, super ». Parce que ça évite que les enfants soient quand même un peu livrés à eux-mêmes. Et du coup, de là, on a fait connaissance. Et après, j'ai inscrit mes enfants presque à toutes les activités.³³

Pourtant, certains sont méfiants dans un premier temps et les pédagogues essuient des refus ou des reproches. Cette mise en cause montre bien un décalage de la relation pédagogue/parents par rapport à d'autres instances éducatives. Le champ social et éducatif exerce un contrôle normatif

³¹ Entretien avec Anne fait en mars 2025

³² Maëlle est la mère d'un enfant du GRPAS, qui part peu en activité. Au contraire, sa fille, partait beaucoup avec l'association avant de passer au collège. Même si ses enfants ne partent plus beaucoup en activité, elle participe à toutes les actions du GRPAS quand les familles sont conviées. Elle vit dans un T5 avec ses 4 enfants, dont la moitié sont adultes.

³³ Entretien avec Maëlle fait en février 2025

(Thalineau, 2012) et vise à « bien éduquer » les classes populaires, « jugées trop « laxistes », « permissives » ou, au contraire, trop « rigides » ou « autoritaires » » (Delay et Frauenfelder, 2013, p.181). Damien³⁴, le parent de l'un des premiers enfants rencontrés au GRPAS, explique qu'il regardait ce que faisaient les pédagogues, une manière de s'assurer qu'ils effectuaient bien le travail :

Au début, je me suis posé la question. Et c'est vrai qu'au début, c'était simplement ici, dehors, tout comme ça, quoi. Anne faisait des activités dehors, ici, ou des fois, ça arrivait, c'était vers la maison verte ou sur le terrain. J'avais l'œil, donc ça allait. Je voyais comment ils s'en occupaient. Timéo était très content, tout. Je dis : « Bon, bah c'est bon, alors. » C'est que ça se passe très bien. Puis Anne était souvent avec Timéo. Moi, ça m'allait, quoi. Donc, je dis : « Bon, bah c'est bon, j'ai confiance en eux, tout. » Des fois, je ne m'en cache pas, des fois, ça arrivait, quand elles prenaient... Que moi, je suivais au loin, derrière, je regardais. (*Il rigole.*)³⁵

Il s'agit dans ce cas d'un contrôle discret, fait à l'insu des travailleurs du GRPAS. Les pédagogues trouvent cette anecdote rigolote quand je la raconte. Si ces anecdotes de parents qui surveillent en cachette n'ont pas été frontales avec les pédagogues, d'autres souvenirs restent plus tendus, même si rétrospectivement les pédagogues en rigolent puisqu'une bonne entente est arrivée à posteriori. Une maman, Fatima³⁶, s'est montrée méfiante à leur encontre à l'arrivée et a d'ailleurs remontré des signes de méfiance lors de l'arrivée de nouveaux pédagogues. Elle m'a par exemple fixé des conditions lorsque j'avais proposé une sortie à l'une de ses filles en début d'année, lors de mon arrivée. Pourtant, cette famille est aujourd'hui emblématique et impliquée pour l'antenne de Villejean. Nathan raconte l'une de ces interactions :

Je me rappelle, la première fois que j'ai toqué chez la famille Gaudí, et j'ai eu Fatima en face de moi, elle m'a dit : « Pour qui tu te prends ? » Je le dis en quatre mots. Elle a dit : « Bien. Pour qui vous vous prenez ? Vous venez toquer à ma porte. En fait, qu'est-ce qui s'est passé ? » Ça lui a mis la puce à l'oreille. Les enfants traînaient dehors. Elle est venue voir ce qu'on faisait. Une autre personne pédagogue de rue est venue la voir et discuter. Au bout d'un moment, il y a une troisième personne qui s'est pointée. La maman est revenue aussi dehors. Voilà. On a pu développer. C'est de la patience, un peu de détermination aussi.³⁷

Cette méfiance aux premiers abords rappelle la méfiance du travailleur social que j'ai évoqué dans le premier chapitre avec l'exemple d'Elena, la maman qui a vécu l'intervention du service d'Aide Educative en Milieu Ouvert (AEMO) et qui en parle comme une institution qui est venue vérifier qu'elle était une bonne mère à tort : « on a eu, les assistantes sociales, on a tout eu. Et non, ils ont dit, ben

³⁴ Damien est le père de Timéo, l'un des tout premiers enfants du GRPAS, et qui part souvent avec les pédagogues. Timéo est un enfant qui traîne beaucoup dehors et qui croise très souvent le GRPAS. Ils vivent dans un T3 à quatre personnes.

³⁵ Entretien avec Damien fait en janvier 2025

³⁶ Je n'ai pas fait d'entretien avec Fatima, c'est une maman du six enfants d'une famille centrale de l'association. Ces filles en âge d'aller en activités hors quartier font partie des enfants qui part le plus. La plupart du temps, elles nous rejoignent sur le quartier lorsque nous proposons des activités.

³⁷ Entretien avec Nathan fait en mars 2025

non, vous n'avez rien »³⁸. Le « qui êtes-vous pour venir toquer à ma porte » questionne d'une manière similaire la légitimité d'un professionnel de l'éducation, ici le pédagogue, à venir dans le domicile.

Dans de rares cas, la rencontre, ou toquer à la porte, pouvait se traduire par un échec et un refus net de dialogue, voire une remise en question de la présence sur le quartier des pédagogues. Ces refus peuvent être fluctuants dans le temps ; une discussion antérieure ne signifie pas toujours l'acceptation pour toujours et à n'importe quel moment de l'activité exercée. C'est ce que nous montre un bilan de pédagogue, écrit par Nathan, fait en janvier, début des sorties hors du quartier.

13h30, bâtiment, 4ème étage, famille d'Ekim³⁹. Je toque à la porte, j'attends environ 30 secondes, rien. Je sonne, j'attends environ 45 secondes, j'entends un léger bruit derrière la porte. Je re-sonne, quelques secondes d'attente, puis je décide de redescendre les escaliers et entends derrière moi un bruit de verrou qui se ferme. Échec de la médiation de la veille ?⁴⁰

L'un des cas évoqués de remise en question de l'action concerne un enfant, Raphaël⁴¹, qui invente les pédagogues dans les premiers mois. Il remet en question leur présence sur le quartier en tant que non-habitant et inconnu. Cet enfant est marquant pour le duo que forment Anne et Mathias dans les premiers mois de l'expérimentation, qui me parlent tous deux de cette situation lors de leurs entretiens respectifs, Mathias l'explique avec ces mots :

Pour moi, quand tu es sur l'espace public, tu es plutôt dans une relation d'altérité qui peut même être parfois un peu violente. Il y a eu des moments avec Anne, dans les premiers moments sur Villejean, où on a un enfant qui nous disait, et c'est super d'ailleurs qu'il nous l'aït dit, il nous disait : « Mais vous n'êtes pas chez vous ici, vous n'avez rien à faire là, personne ne vous a demandé de venir. »⁴²

Rétrospectivement, il existe une lecture critique de cette situation. Les pédagogues mettent en perspective la légitimité de l'enfant à critiquer leur présence. Ces interactions ont aussi été dures à vivre puisqu'il s'agit d'une relation conflictuelle qui remet en cause le cœur même de l'action. Ces interactions particulières sont un résultat de l'image de travailleur social que renvoie le pédagogue qui arrive dans un nouveau territoire et qui, pour s'intégrer, doit montrer qu'il n'est pas là pour prescrire. Le pédagogue Nathan parle de « montrer patte blanche » pour illustrer l'importance pour le pédagogue de clarifier son action.

J'ai montré qu'il y a un spectre des réactions à la présence des pédagogues parmi les personnes vivant dans la zone d'intervention du GRPAS lors des premiers moments de rencontre. Il n'y a ni accueil

³⁸ Entretien avec Elena fait en janvier 2025

³⁹ Il s'agit d'une famille qui à finit par inscrire ses enfants au GRPAS, je les connais peu, Ekim, bien que toujours inscrit part peu en activité et je ne l'ai pas croisé beaucoup peu au sein du quartier.

⁴⁰ Compte rendu d'observation d'un moment de présence sociale en janvier 2025

⁴¹ Raphaël est en CM2 à ce moment, il n'a jamais été inscrit au GRPAS bien que les pédagogues l'ai beaucoup croisé, particulièrement au début de l'antenne, dans le discours des pédagogues sa manière de réagir constitue une exception.

⁴² Entretien avec Mathias fait en mars 2025

à bras ouverts des pédagogues ni rejet systématique, mais un éventail de réactions vues rétrospectivement comme davantage positives par les parents et les pédagogues. Je me suis attardé sur les mouvements de réactance, qui montrent que parents et enfants ont un espace d'expression et de mouvement qui leur permet d'adhérer ou non à l'action portée par le GRPAS. Les parents peuvent, s'ils en ressentent le besoin, regarder comment se comportent les pédagogues avec leurs enfants. Ce regard contrôlant, dans un premier temps, va s'effacer au fur et à mesure que la relation se tisse. L'acceptation du pédagogue de se mettre dans des endroits visibles de l'espace public, de ne pas cacher son action derrière des murs, permet de tendre vers une horizontalité du lien.

Conclusion du chapitre 4

Le pédagogue est de fait un professionnel de l'animation et/ou du travail social. C'est encore plus le cas lorsqu'il arrive dans un quartier où la ressemblance avec d'autres acteurs du travail social, comme les éducateurs de rue, est de mise. Cette similarité induit une forme d'étiquetage du pédagogue dans un premier temps, ce qui renforce un rapport asymétrique déjà préexistant. Ce rapport est d'autant plus vrai lorsque les équipes de pédagogie sociale sont blanches, diplômées du supérieur, non habitantes du quartier et arrivent dans le quartier du fait qu'il s'agit d'une zone d'habitation catégorisée comme pauvre. Les pédagogues sont alors porteurs d'une domination néocoloniale de fait. Dans ces conditions, une relation de proximité est complexe. Le risque d'être dans une position surplombante est présent. L'enjeu de la rencontre est donc crucial, et la façon de faire de la pédagogie sociale permet de tendre vers des rapports de proximité.

D'abord en observant le quartier et en s'intéressant à ses habitants et habitantes par le questionnement, pour essayer de s'intégrer progressivement au quotidien vécu, plutôt que de rompre avec ce dernier. La légitimité est alors un processus de construction qui passe par l'acceptation des personnes du quartier et non pas une action légitimée par le fait d'être un professionnel de l'éducation ou du travail social.

Ensuite, le pédagogue se met en situation de vulnérabilité lorsqu'il va à la rencontre des personnes. Le stress qu'il subit retourne la situation de violence symbolique que peut connaître une personne en passant les portes d'une institution. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de la question familiale en quartier populaire urbain, où le rôle des mères est prépondérant. Ces mères se retrouvent à l'intersection des dominations de genre, de classe et souvent de race. La pédagogie sociale et sa méthode permettent de redéfinir le rapport entre personne habitante et personne extérieure.

Finalement, c'est aussi la possibilité du contrôle et la méfiance, plus ou moins grande, de l'action des pédagogues, qui s'est parfois manifestée, qui permet d'entrer dans un lien de réciprocité.

Cette affirmation peut paraître illogique puisque la réactance est souvent perçue comme un frein en raison de l'inconfort extrême qu'elle génère. La personne qui exerce la pédagogie sociale n'est pas une personne qui détiendrait un savoir éducatif, mais seulement une personne qui cherche à se faire accepter au sein du quartier. La rencontre est cruciale mais c'est la présence quotidienne dans le quartier qui permet d'entrer dans un lien durable, j'aborde ce point dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 : Tisser les relations : la « lenteur pédagogique »

Introduction du chapitre 5

La rencontre mène à une relation plus ou moins profonde. C'est dans cette construction que peut se jouer la proximité dans sa dimension sociale, les « personnes avec qui l'on échange et vit au quotidien, [...] avec qui on entretient des liens d'appartenance au même réseau, ou au même groupe » (Torre, 2015, p. 1). Lorsque la relation devient plus proche, c'est-à-dire que le pédagogue prend plus de place dans le quotidien familial, c'est l'aboutissement d'une présence récurrente des pédagogues dans les rues du quartier. Cette « récurrence » de la rue permet aux enfants de revoir les pédagogues. À terme, cela peut mener à une inscription qui permet de sortir du quartier lors des activités découverte que j'ai présentées plus tôt (cf. chapitre 3).

Ce chapitre vise à montrer que la construction de la proximité est un processus lent qui prend plusieurs mois. Lent ne veut pas dire linéaire, des moments particuliers comme l'inscription à l'association, certaines activités ou moments forts marquent également des passages relationnels importants. Cette approche pas à pas permet une confiance réciproque nécessaire à une réciprocité des relations et une atténuation des rapports de domination. Je vais montrer la lenteur par l'évolution des façons de se saluer entre pédagogues et enfants, la manière saluer étant un indicateur fort du type de relation entre deux personnes, personne ne salue de la même manière un inconnu, une personne dans un cadre professionnel ou une personne amie. Ensuite, je regarderai comment cette évolution des relations permet aux enfants de s'inscrire à l'association et de partir en activité découverte. Ces deux éléments constituent alors des résultats de l'évolution relationnel et des temps fort dans l'évolution de cette même relation. Finalement, j'aborderai le fait que la « lenteur pédagogique » constitue une sorte de paradoxe avec le turnover important que connaît l'association, remettant en question le lien de proximité.

1 – D'inconnu à connaissance et après ?

« ÇA VA, MATTEO GUENDOUZI !? », c'est la façon dont m'interpelle Nathanaël⁴³, un enfant du quartier, quand il me voit, en référence à un joueur de foot. Quand je me balade accompagné des pédagogues, nous croisons de nombreux enfants et familles avec qui les pédagogues discutent. Il est d'ailleurs courant de voir des enfants nous interroger de l'autre bout de la rue en nous voyant. S'il n'est pas rare d'avoir ce type d'interaction trois ans après le début de l'expérimentation Villejean, cette interconnaissance est le résultat d'un lent travail de terrain.

⁴³ Nathanaël est un enfant bien connu du quartier il partait régulièrement en activité avec de rentrer au collège. Il nous salue toujours dans la rue quand nous le voyons. SA mère participe aux temps organisés par l'association.

Lors des premiers mois, les salutations sont la plupart du temps initiées par les membres du GRPAS. C'est en tout cas ce que donnent à voir les bilans rédigés quotidiennement par les pédagogues. Après avoir arpente le quartier pendant deux semaines, le duo de pédagogues qui commence l'expérimentation en 2022 propose une première activité sur le quartier. Lors d'un moment où les pédagogues avaient dessiné une marelle au sol, Anne raconte :

Dans les jeunes rencontrés quelques jours plus tôt, l'une nous disait qu'elle vivait ici et qu'elle aimait faire du roller à cet endroit. [...] 200 m plus loin alors que nous répertorions à la craie les plantes qui poussent sur le trottoir, nous voyons aux loin deux petites filles et une adulte qui jouent avec la marelle fraîchement dessinée. Le pari est gagné, le sol les a interpellées. Nous lançons un coucou au loin auquel nous avons une réponse. Nous rebroussons chemin et retrouvons Gabrielle⁴⁴ (8 ans) que nous avions rencontrée mercredi.⁴⁵

L'équipe a déjà vu l'enfant en question, ce sont tout de même les adultes qui initient l'interaction, en faisant un dessin au sol puis en saluant de la main. Cet extrait est plutôt représentatif de cette période : les pédagogues ne connaissent pas bien les enfants, et vice-versa. Les premières semaines, voire le premier mois, induisent de provoquer la rencontre en attisant la curiosité des enfants et en se faisant remarquer régulièrement dans la rue (cf. chapitre 4).

Petit à petit, la situation s'installe et donne à voir des interactions davantage réciproques : salutations des deux côtés, davantage de discussions... Si cet état de fait constitue une avancée dans la proximité, il n'y a pas encore de relation amicale ou de connivence très marquée entre les pédagogues et les habitants. Quelques mois après l'extrait mis en avant ci-dessus, Anne réévoque les mêmes enfants que dans l'extrait précédent ; l'équipe les a croisés à plusieurs reprises :

Gabrielle et Eva⁴⁶ passent nous dire bonjour avec leurs cousines et leur maman, elles étaient pressées donc ne sont pas restées. On en profite pour donner notre carte contact à la maman. En prenant une photo du Carrefour Market, je croise Mohamed qui attend son papa. On est contents de se voir, surtout le papa qui est motivé pour venir vendredi au temps fort de Maurepas. Il se dit marqué par la rencontre de la dernière fois au Berry. Mohamed⁴⁷ reste avec nous pour réessayer le sténopé.⁴⁸

Cette interaction, qui a lieu trois mois après le début de la présence de rue, montre bien l'évolution des salutations entre pédagogues et Villejeannais du secteur Guyenne.

⁴⁴ Gabrielle est aujourd'hui au collège, elle fait partie des premières personnes rencontrées et sa petite sœur continue à partir en activité avec l'association. Elle vient souvent avec nous quand nous sommes sur le quartier. Scolarisée dans un collège du centre-ville, elle se rend régulièrement dans un lieu collectif qu'elle a beaucoup fréquenté avec les pédagogues.

⁴⁵ Bilan de pédagogue fait par Anne en octobre 2022

⁴⁶ Eva est la petite sœur de Gabrielle, elle a deux ans de moins qu'elle. Au début de l'expérimentation, elle était en CP, elle est maintenant en CE2.

⁴⁷ Mohamed est évoqué plusieurs fois dans les bilans des premiers mois. De mon côté, je ne le connais pas et n'ai pas réussi à identifier son âge.

⁴⁸ Bilan de pédagogue fait par Anne en décembre 2022

Les deux petites filles, accompagnées de leur mère, vont saluer la pédagogue, qui, dans ce cas, n'initie pas le dialogue. D'ailleurs, le fait qu'Anne donne une carte contact à la maman montre bien que la relation est en construction. Pour la deuxième famille évoquée, il s'agit de la deuxième rencontre avec le père en question. D'ailleurs, si le prénom des enfants est connu des pédagogues, ce n'est pas encore le cas pour les parents, désignés dans les bilans des premiers mois par leur fonction parentale.

Ce n'est que quelques mois plus tard que les évocations d'interactions enjouées des enfants lors des salutations deviennent très présentes dans les bilans des pédagogues. Il ne s'agit pas de dire que ces interactions n'existaient pas avant : Anne raconte dans son entretien que les enfants ont été vite enjoués. Il faut aussi garder à l'esprit que, plusieurs mois après le début de l'expérimentation, si certains enfants ont déjà vu plusieurs fois chaque pédagogue, d'autres continuent de les rencontrer. Néanmoins, les bilans sont de plus en plus fournis en interactions amicales. J'appelle amicale des interactions ou apparaissent manifestement des signes montrant une familiarité qui peuvent être diverse : rire, langage familier, manifestation d'un contentement, évocation de l'intimité... Il s'agit d'une myriade de comportement qu'à *priori* des enfants ou leurs parents n'auraient pas avec un inconnu ou peu avec un professionnel. Ces interactions amicales symbolisent alors un rapprochement relationnel sans pour autant faire des deux parties des amis. Six mois après le début de l'expérimentation, Nathan est arrivé dans l'équipe et raconte qu'Elouan l'interpelle depuis son balcon : « Tu peux revenir à 13h55 ? Je dois encore me doucher et m'habiller ! ». Un autre exemple montre bien à quel point les relations sont devenues plus profondes :

Au parc des Anneaux, Ryad⁴⁹ m'aperçoit de loin puis s'écrie : « Oh, Nathan ! Je suis content de te voir, ça fait longtemps. Je suis tout seul, ça te dit de t'asseoir avec moi ? » Je sors l'enregistreur audio et on se lance dans un petit entretien improvisé, sur les meilleurs souvenirs dans le quartier, les pires...⁵⁰

Les relations ont évolué, dans les deux cas Elouan et Ryad appellent Nathan d'une manière très directe. Elouan lui raconte spontanément ce qu'il fait avant de lui demander de repasser, et Ryad lui propose de s'asseoir. La proximité est bien plus tangible dans ces exemples. Elle est le résultat d'un long processus d'interconnaissance permis par la récurrence de la rue. Ces différentes phases, illustrées par la façon dont les personnes se disent bonjour, sont étendues dans le temps. Plusieurs mois passent avant que ne soient évoquées régulièrement des interactions amicales. Ce qui montre bien l'asymétrie relationnelle préexiste à la relation mais que le travail de pédagogie sociale permet de s'approcher d'une forme de réciprocité. L'enfant qui s'autorise à proposer à l'adulte de s'asseoir fait ce que le pédagogue fait la plupart du temps : proposer des choses. La réciprocité étant « un échange de même

⁴⁹ Ryad est évoqué plusieurs fois dans les bilans des premiers mois. De mon côté, je ne le connais pas et n'ai pas réussi à identifier son âge.

⁵⁰ Bilan de pédagogue fait par Nathan en juillet 2023

nature » (Larousse), alors la pédagogie sociale exercé par les pédagogues à Villejean permet bien de s'en rapprocher sans jamais la toucher.

Cette lenteur permet de sortir de « la figure du missionnaire » (Janvier, 2023 p. 83) évoquée dans le chapitre précédent. Les personnes qui connaissent le chemin n'ont pas besoin de prendre le temps de le construire puisqu'elles savent déjà où aller. Ces mois passés à construire la relation montrent que les pédagogues n'ont pas la « volonté de corriger certains comportements » des familles qu'ils côtoient (*ibid.* p.83). La distance est un vecteur de domination dans le travail éducatif et social car elle légitime l'expertise du professionnel. Lise Demainly montre que cette « distance est alors la marque et le lieu de l'asymétrie des positions » (2022, p.20). S'en détacher permet alors de redéfinir cette asymétrie. Le GRPAS présente une volonté de sortir du rapport normatif très présent dans le champ socio-éducatif (Thalineau, 2012). D'ailleurs « le terme de « bonne distance » est aujourd'hui abondamment employé pour désigner une norme pratique dans l'ensemble du travail relationnel » (Demainly, 2022, p.19). Si ce terme remet en question des pratiques trop distante dans le travail social il met tout de même un accent sur une distance professionnelle nécessaire. Si Lise Demainly indique que la bonne distance « pourrait tout aussi bien se formuler en termes de « proximité pertinente » » la formulation n'induit pas tout à fait la même chose. Roland Janvier préfère d'ailleurs le terme de « juste proximité » pour évoquer cette tension relationnelle. Mettre en pratique cette volonté et la rendre visible par les habitants du quartier prend du temps. La « lenteur pédagogique » constitue donc un impondérable d'une relation davantage réciproque permettant de relativiser « l'asymétrie relationnelle » (Janvier, 2023, p. 13).

2 – Inscription et sortie du quartier, moments forts et nouvelles étapes relationnelles

Être souvent dans la rue permet aux pédagogues de tisser doucement des liens avec les enfants. Une fois la relation établie avec les enfants, en les croisant plusieurs fois, les équipes tentent de rencontrer les parents pour procéder à l'inscription. La « récurrence de la rue » devient alors une condition préalable à la rencontre des parents et au fait de pouvoir rentrer chez eux. Fathia, une maman, illustre bien ce processus quand je lui demande où ses enfants ont rencontré le GRPAS :

Dehors. Dehors. (*Elle parle de l'endroit où ses enfants ont rencontré les pédagogues*) Il proposait des activités avec d'autres enfants. Du coup, nous, on voulait y aller il disait. Mais vu qu'il fallait mon accord, il les a ramenés jusqu'à la maison. Du coup, on s'est rencontrés et il m'a expliqué comment ça se passe. [...] C'est Nathan, du coup, qui était venu avec Saïd⁵¹ pour l'inscrire. [...] Je leur ai fait confiance tout de suite parce qu'ils m'ont bien expliqué le contexte du GRPAS. Du coup, je n'ai pas eu de doutes. En plus

⁵¹ Saïd est l'aîné de la fratrie, il est maintenant au collège, mais nous continuons de le voir régulièrement. Il nous salue quand nous le croisons.

de ça, vu que Saïd était un petit peu plus grand. Il savait très bien. On a parlé avant qu'il y aille et tout ça. Il m'a assuré que c'est bien qu'il soit là-bas plusieurs fois avec Nathan. C'est pour ça que ça a pu aller.⁵²

C'est souvent à ce moment que se fait l'inscription de l'enfant au GRPAS. Ce moment est un acte administratif : l'association est un Accueil Collectif de Mineurs (ACM) et, pour faire des sorties avec des enfants, il doit tout de même y avoir une fiche d'inscription, une fiche sanitaire... Mais il s'agit surtout d'un prétexte pour expliquer le fonctionnement de l'organisation aux familles et d'avoir un moment dédié pour pouvoir échanger avec elles. Cette occasion constitue souvent l'une des premières fois où les pédagogues entrent chez les familles. Anne nous l'explique dans un bilan rédigé en février : « la maman nous dit de rester et d'entrer pour que l'on remplisse les papiers d'inscription ensemble. » En procédant ainsi, les pédagogues normalisent aussi le fait que le domicile est un des lieux principaux d'interaction entre eux et les familles. Ce processus de rencontre et d'inscription est sans cesse renouvelé avec les enfants qui sont rencontrés au fur et à mesure des années. A Villejean, la première année d'expérimentation donne lieu à énormément d'inscriptions. Au contraire, cette année, et à cause de l'instabilité de l'antenne, les pédagogues ont décidé de procéder à très peu d'inscriptions.

C'est une fois le processus d'inscription fait que les enfants peuvent partir en activité découverte, sinon ils ne peuvent que venir à ce qui est proposé sur le quartier et qui ne nécessite pas d'acte administratif. Il s'agit donc d'une étape triplement importante : dans l'officialisation de la relation, dans la rencontre avec les familles et dans l'ouverture des possibles en termes d'animation. C'est le résultat de « la récurrence de la rue » et un moment fort qui fait de la relation un processus non-linéaire avec des temps marquants. Comme l'inscription se fait souvent au domicile et qu'il s'agit d'un moment où l'interaction est prévue, souvent les pédagogues ont rencontré la famille de manière informelle et indiquent un moment davantage formel pour remplir les papiers. Cette étape joue un rôle crucial dans la relation de proximité. Il permet de s'approcher physiquement, la proximité étant « d'abord une affaire de distance » (Torre, 2015, p. 2). Les pédagogues montrent leur présence physique sur le quartier en se rendant au domicile pendant l'inscription. Il y a aussi une proximité d'ordre social qui se joue à ce moment, puisque le parent accepte de faire rentrer le pédagogue dans sa sphère intime. Pédagogue et parents rentrent alors dans une « logique de similitude [qui] peut se construire dans une relation réciproque, qui provoque un raccourcissement des distances cognitives (projet commun, éducation [...]) ». Il s'agit d'une forme de « proximité organisée [qui] constitue un potentiel, éventuellement à activer ou mobiliser » (*ibid.*, p. 4). Il est clair que la relation de proximité est renforcée à ce moment. Pourtant, paradoxalement, c'est aussi un moment où le pédagogue fait office de

⁵² Entretien fait avec Fathia en février 2025

professionnel, avec les attributs de ce dernier : tenir un cadre administratif, ce qui, au contraire renforce « l'asymétrie des positions » (Janvier, 2023, p. 13).

Le fait de pouvoir partir en activité découverte est crucial pour les pédagogues et le GRPAS puisqu'il s'agit d'un axe de leur projet pédagogique. C'est également une dimension importante pour les familles, qui, dans les entretiens, appuient sur l'importance des activités découvertes, qui permettent aux enfants de voir de nouvelles choses. Iliana montre bien cet aspect en racontant les retours de son fils concernant une activité couture qu'il avait effectué chez une amie de l'une des pédagogues :

C'était un certain truc comme ça. La dame avait une grande maison. Je ne sais pas. Il faisait de la couture, des trucs comme ça. Il était content. Il racontait. Même aujourd'hui, il raconte l'histoire. Il faisait de la couture. Voilà, un truc comme ça. Il était content. C'était une grande maison. On a visité. Donc, ça fait du bien. Et ça encourage en fait de les laisser aller découvrir des choses quand nous, on ne peut pas forcément les amener faire ça.⁵³

Les activités découverte constituent pour le GRPAS un des vecteurs qui contribue à l'émancipation enfantine (Le Breton et Sabin, 2020). Cet aspect semble partagé avec les familles qui se disent contente que les enfants découvrent des endroits qu'eux même ne connaissent pas. Depuis le début, je pointe le fait que l'altérité est vectrice d'asymétrie et de domination et ne peux jamais être tout à fait dépasser dans un cadre professionnel. Mais ici, cette différence prend un autre aspect, celui de passeport vers l'inconnu. Les pédagogues ne viennent pas du même milieu social que les habitants et ont « une bonne connaissance des opportunités offertes par le territoire environnant » (Le Breton et Sabin, 2020, p.23). Ils fréquentent des endroits différents ou ils peuvent ensuite emmener les enfants. Cet aspect est apprécié des familles et donne un autre regard vis-à-vis des différences sociales entre pédagogues et villejeannais. Cette fonction de l'altérité a été longuement développée par Hélène Le Breton et Guillaume Sabin. Ils en font une « condition sine qua non de la production d'une plus-value éducative : il faut de l'étranger, de la nouveauté, de l'altérité pour produire de l'éducation. » (2020, p.29). Si la différence des pédagogues avec les habitants et habitantes de Villejean questionne la possibilité d'une relation proche et réciproque elle permet aussi d'ouvrir le champ des possibles.

3 – Les changements d'équipe remettent-ils en question le travail relationnel ?

La construction de la relation est lente, c'est d'ailleurs une des dimensions qui permet l'atténuation de la domination. Souvent, il faut plusieurs mois aux pédagogues pour faire toutes les étapes que je viens de décrire. Pour une nouvelle antenne, le travail est encore plus colossal puisque tout le monde est à rencontrer. Pourtant, le temps de vie du pédagogue est souvent compté, dans le

⁵³ Entretien fait avec Iliana en janvier 2025

sens où les personnes qui exercent le métier ne le font jamais très longtemps. Dans le réseau des GPAS, le thème de « l'usure » des pédagogues est d'ailleurs un véritable sujet. Trois raisons principales émergent pour expliquer cette usure selon les pédagogues.

La première, c'est que le travail est extrêmement prenant matériellement et mentalement : travail sur les vacances scolaires, le samedi, et charge mentale élevée pour un petit salaire. Le pédagogue doit être très engagé dans son travail, qui en plus s'exerce dans des conditions précaires et sur des temporalités hors école, donc souvent un peu à côté du reste du monde. Azia l'évoque en entretien :

Moi, c'est vraiment ce truc de vivre en décalé de la vie, enfin bosser du mardi au samedi... ben non, moi je viens pas de Rennes, la plupart de mes amis, ils sont pas à Rennes du coup. Et pas avoir de week-end, ça veut dire que je peux pas voir mes potes, et pas avoir mes vacances... plein de trucs, en fait. Juste, tu vis en dehors du rythme.⁵⁴

La seconde raison concerne la fatigue sociale. Le travail est fait de rencontres avec les enfants et leurs parents, mais aussi d'innombrables personnes dans des organisations ou des cadres variés. Le pédagogue doit toujours s'adapter aux endroits dans lesquels il entre, puisqu'aucun endroit n'est à lui, et tout ça avec des enfants. Les comforts du petit groupe d'enfants viennent avec l'instabilité des situations et l'improvisation permanente. Anne l'explique pendant son entretien :

Je sais pas combien de personnes dans la journée. Donc, socialement, c'est aussi épuisant, quoi. Mais aussi, on est un peu une asso précaire, dans le sens où on fait un peu avec ce qu'on a. On se débrouille, quoi. Même si on a des belles enveloppes, parfois, quand même.⁵⁵

La dernière raison annoncée concerne la confrontation au réel vécue par les enfants et leurs familles. Ce quotidien est en partie absorbé par les pédagogues. Ces derniers ont « réussi » leur mission quand ils connaissent bien les habitants, quand il y a proximité. Mais cette confiance peut se transformer en confidence. Les histoires de vie des uns et des autres ne sont pas simples à absorber. Les pédagogues annoncent qu'ils fatiguent aussi à ce niveau-là. Mathias en parle ainsi :

On en parle très souvent entre les collègues, parce que moi, je l'ai vécu... Mais c'était... Il y avait un mélange d'usure et un mélange de... [...] J'étais usé par... Ben... Les histoires de vie des jeunes. Où tu te rattaches à des collègues qui font... Qui arrivent à couper. Qui t'emmènent dans ce truc : ouais, tu ne ramènes pas à la maison. [...] Oui, je ramenais des choses à la maison. C'est clair.⁵⁶

La thématique de « la bonne distance » ou de la « juste proximité » revient ici par les impacts qu'elle a sur les pédagogues. Si ces derniers cherchent au maximum la réciprocité et s'y approche dans de nombreux cas, ils se rapprochent aussi du vécu quotidien qui leur est confié. Lise Demainly met en perspective que le discours autour de la « bonne distance » met en avant sa dimension protectrice de

⁵⁴ Entretien fait avec Azia en mars 2025

⁵⁵ Entretien fait avec Anne en mars 2025

⁵⁶ Entretien fait avec Mathias en mars 2025

la distance (2022, p.20). Cette dimension se retrouve bien dans le discours des pédagogues qui mettent en avant cette limite à la recherche de réciprocité.

À ces raisons, je peux ajouter que les pédagogues sont généralement jeunes et que le passage au GRPAS est souvent l'un des premiers emplois, régulièrement des CDD. Du point de vue des parcours de vie, les pédagogues se situent souvent à un moment de leur existence où ils ne s'engagent pas dans un emploi de long terme (premier poste post-étude, par exemple). Ces éléments rajoutent au fait que l'association n'est souvent qu'un lieu de passage au niveau du salariat. Toutes ces dimensions induisent généralement une période professionnelle courte pour les pédagogues. À Villejean, personne n'est resté plus de deux ans parmi les trois personnes qui ont quitté le travail de pédagogue de rue sur l'antenne. Pour l'équipe actuelle, une travailleuse veut partir au bout de deux ans, et la seconde, qui est là depuis moins d'un an, se pose la question de rester l'année prochaine si l'association continue d'exercer. Cette courte vie de travail forme un paradoxe avec la lenteur que j'ai décrite précédemment. Les relations sont longues à se créer. Dans une conversation informelle avec Azia, elle me dit : « Moi la première année je ne connaissais pas grand-chose, c'est le temps qu'il faut, je pense un an pour être à l'aise. ». Le temps de création des relations en pédagogie sociale est long comparativement aux autres sphères éducatives ; dans le sens ou étant instable et peu définis. Si les interactions entre parents et professionnel est bien connue à l'école par exemple c'est beaucoup moins le cas en pédagogie sociale. Pédagogues, enfants et familles tâtonnent dans la création d'une relation. Pour autant, c'est un élément indissociable de sa pratique et très important dans l'élaboration d'une relation de proximité. Pourtant, cette lenteur est exercée par des personnes qui disposent de peu de temps pour la mettre en œuvre. Les années de travail dans le quartier permettent d'intégrer de plus en plus facilement de nouvelles personnes, mais il y a tout de même un recommencement perpétuel.

Les changements d'équipe constituent d'ailleurs en partie un moment de rupture pour les enfants et les familles. Le remplacement d'une personne qui vient de partir n'est pas non plus chose évidente. C'est ce que raconte Azia lorsqu'elle arrive à la rentrée des classes 2023. Elle fait une brève période de tuilage avec Nathan, qu'elle va remplacer :

Première sortie d'école. Aujourd'hui, on a prévu un atelier carnet à la toile. Naya et Gounia⁵⁷ me reconnaissent, la plupart des enfants vont vers Nathan. Une fille passe et me dit : "Moi, je veux Anne." Je suis un peu gênée. J'appréhendais ce genre de situation... Au moins, c'est fait.⁵⁸

Les enfants confondent d'ailleurs régulièrement les nouveaux pédagogues avec les anciens, ce qui illustre bien comment la relation doit se recréer. Du côté des familles, il y a aussi un effet de

⁵⁷ Naya et Gounia sont deux sœurs d'une famille très importante du quartier pour le GRPAS. Elles viennent d'une famille nombreuse (6 frères et sœurs) et partent régulièrement en activité avec nous.

⁵⁸ Bilan de pédagogue écrit par Azia en septembre 2023

recommencement qui se produit. Maëlle, une maman, évoque très clairement le fait qu'il faut refaire les relations.

Maintenant, c'est... Ah oui, ça, je n'aime pas. Oui. Alors, je dis qu'on s'attache en tant que parent, parce que moi, je discute beaucoup avec eux. Je fais beaucoup de choses avec eux. Beaucoup. C'est le truc, quand même. Je pense qu'il y a des parents qui ne font pas autant de choses. Du coup, je suis déçue, parce que par contre, tous ceux qui sont passés, je les ai tous adorés. Mais du coup, quand ils disent au revoir, ça fait un déchirement. Et puis, j'ai encore une nouvelle personne. Alors, du coup, il faut relier des liens.⁵⁹

L'implantation progressive de l'organisation a un effet de facilitateur des relations. Quand j'arrive en octobre 2024, la plupart des familles m'ouvrent les portes quand j'annonce faire partie du GRPAS. Il ne s'agit pas de refaire à chaque fois tout le travail effectué lors du lancement de l'antenne. Néanmoins, il y a bien une forme de contradiction entre une « lenteur pédagogique » et un renouvellement perpétuel des équipes. La méthode de pédagogie sociale, ou de « l'aller vers » dans sa forme davantage institutionnelle, cherche : « une plus grande proximité physique et symbolique des professionnels avec les habitants des territoires » (Janvier, 2023, p. 164). Dans cette proximité, les pédagogues tentent de donner une « place conséquente à la réciprocité » (Le Breton et Sabin, 2020, p. 30).

Ce travail de longue haleine est pourtant toujours remis en question par l'instabilité des équipes, non sans lien avec le contexte économique et politique. À Villejean particulièrement, mais dans l'animation sous sa forme associative en général, l'instabilité rend complexe la pérennisation des postes et précarise les situations. Dans le cas de l'antenne Villejean, cette instabilité remet en question le travail effectué en complexifiant le travail des pédagogues. De nombreuses fois, les pédagogues de cette année ont évoqué la complexité à effectuer leur travail dans de bonnes conditions : réponses institutionnelles floues, instabilité sur l'avenir de leur poste, réponses à donner aux familles sur la fin potentielle de l'antenne... Ces atteintes institutionnelles au bon déroulé des missions de pédagogie sociale sont aussi en lien avec le turnover important des équipes.

Conclusion du chapitre 5

Après les rencontres évoquées dans le chapitre 4 se joue tout un processus que j'ai schématisé dans cette partie. La relation devient proche, la façon de se dire bonjour évolue et petit à petit les pédagogues sont invités à entrer dans les appartements des habitants et rencontre les parents. Ce processus lent et non-linéaire peut emmener à l'inscription pour permettre aux enfants de partir en activité découverte.

⁵⁹ Entretien fait avec Maëlle en février 2025

Ce processus est long et c'est aussi sa lenteur qui permet à la confiance de se tisser doucement. Ce tissage induit doucement une relation qui tend vers la réciprocité. La place du pédagogue et son rôle dans le quartier devient plus clair. Plus l'expérimentation avance plus, la fonction du GRPAS et des pédagogues se distinguent des autres acteurs du quartier. Cette pratique va un peu plus loin que la « bonne distance » prôné en travail social sans pour autant échappé complètement à ce cadre. En s'approchant au maximum les pédagogues atténuent « l'asymétrie des positions » et la domination qui en découle.

Pourtant cette lenteur des relations est en constante renouvellement, les changements d'équipe sont très présents et remettent à plat des relations qui ont mis du temps à émerger. Ces changements récurrents d'équipe sont la conséquence des conditions de travail, des parcours de vie, de l'énergie social et matérielle à fournir et de la perméabilité aux parcours de vie difficile. L'atténuation de la distance permettant une forme de réciprocité relationnelle devient alors une des causes de « l'usure des pédagogues ». Ce paradoxe entre courte vie et « pédagogie de la lenteur » rappelle aussi que le pédagogue n'est que de passage et que sa tentative d'intégrations dans le quotidien n'est jamais entière, puisque passagère.

Chapitre 6 : Peut-on parler de réciprocité ?

Introduction du chapitre 6

J'ai montré comment était mise en place la pédagogie sociale à Villejean, comment avaient émergé les premières rencontres et comment les relations se construisaient avec lenteur. La méthode d'intervention sociale adoptée par le GRPAS se distingue et atténue le rapport de domination qui existe a priori et qui s'« exerce entre les individus dans tous les domaines de la société » (Fournier, 2006, p. 249). Ceci par le fait de questionner les habitants lors de l'arrivée, de pouvoir être vu dans la rue et d'y être présent de manière récurrente. Cette méthode crée lentement des relations proximité qui permettent aux pédagogues de prouver leurs intentions. Cette proximité prend le contre-pied d'une « distance [qui] est alors la marque et le lieu de l'asymétrie des positions » (Demainly, 2022, p.20). Il est tout à fait légitime de penser la pédagogie sociale comme une manière d'intervenir qui réussit à atténuer le rapport de domination présent dans le champ socio-éducatif.

Il est certain que les relations deviennent de plus en plus proches, c'est ce que j'ai montré dans les chapitres précédents. Mais sont-elles réciproques ? Peut-on parler de relation de confiance ou de symétrie des relations ? Il s'agit de voir à quel point la pédagogie sociale arrive « à s'affranchir des distinctions stigmatisantes et à corriger les asymétries relationnelles », pour reprendre les mots de Roland Janvier dans *L'aller vers en travail social* (2023, p. 13). C'est ce que je vais explorer dans cette ultime partie en montrant la part de réciprocité et de distance dans le travail de pédagogie sociale à Villejean.

1 – Une confiance et une amicalité bien tangibles

Décréter s'il y a des relations amicales ou de confiance n'est pas chose aisée. Les pédagogues ne sont pas amis avec les habitants et habitantes qu'ils côtoient. Néanmoins, certaines interactions permettent de mettre en lumière des formes d'amicalité et de confiance, je l'ai montré avec les enfants au chapitre précédent. L'amicalité, c'est avoir des moments où pédagogues et familles manifestent réciproquement du rire, de la familiarité ou de l'intimité. La confiance, elle, prend deux dimensions dans le cadre de la pédagogie sociale : celle de se confier sur soi, sur son intimité et celle de confier son enfant au pédagogue. Amicalité et confiance sont deux indicateurs de la relation de proximité.

Bien que liée entre elles confiance et amicalité constituent deux éléments différents, au travers de quelques exemples, je vais tenter de caractériser ces relations. « Les pédagogues des groupes de pédagogie et d'animation sociale répondent par une pratique souvent résumée par la phrase : "nous sommes comme des voisins" » (Le Breton et Sabin, 2020, p. 30). Mais sont-ils réellement « comme des voisins » ? La comparaison entre pédagogues et voisins tient dans un sens puisque le voisin est une

figure proche : il habite à côté, il y a des interactions régulières, il peut y avoir des services mutuels... D'un autre côté le voisin est plus distant qu'un ami. Le pédagogue de rue coche en partie ces caractéristiques. Pour autant le voisinage constitue une relation particulièrement symétrique ce qui n'est pas tout à fait le cas des pédagogues vis-à-vis de familles c'est ce que j'ai montré dans les chapitres précédents.

Les entretiens permettent de récolter des éléments qui caractérisent ces relations en ayant quelques bribes enregistrées de la pensée des familles. Certains parents annoncent être très proches des pédagogues ; pendant un entretien, nous parlons d'une pédagogue qui est partie. Maëlle, une maman très investie au GRPAS, me dit : « C'est une qui est partie, que j'adore, que je kiffe ». En parlant de la même pédagogue, Fathia me raconte qu'elle a gardé un contact après son départ : « de temps en temps, je lui ai envoyé des messages. » Ce sont des exemples où il est possible de parler, comme dans le chapitre précédent, d'interactions amicales. Certains parents racontent également avoir vécu des moments de connivence, autre indicateur de l'amicalité. Fathia me raconte en rigolant la première fois où elle est allée au « vrac » avec une pédagogue, un endroit où il y a des marchandises sans conditionnement :

Ce jour-là, j'étais disponible, donc j'en ai profité, on a passé deux bonnes heures, voilà, c'était super, même si j'étais là à galérer avec mes gels douches et shampoings bien corsés (nous rions tous les deux). [...] Ah oui, il y a beaucoup de monde. Et ma fille est là, elle a joué parce qu'elle était partie côté chocolat et fruits secs là-bas. Elle préférait les chocolats et les fruits secs. (*rire*) Avec Anne et moi j'étais là avec mes shampoings et gels douches bien... j'avais du mal même à les mesurer, mais bon, c'était super ! C'est un bon moment !⁶⁰

La connivence et le fait de passer un moment que Fathia me raconte en rigolant constituent bien une preuve d'un lien de proximité et d'amicalité. Le fait qu'une mère s'autorise à envoyer des messages à une ancienne travailleuse du réseau n'est pas anodin non plus. La plupart des sphères socio-éducatives rejettent d'ailleurs ce genre de relation au nom d'une distance entre professionnel et bénéficiaire qu'il ne faut jamais franchir. « « La bonne distance » longtemps évoquée » (Janvier, 2023, p. 68) en travail social suppose des barrières symboliques à ne pas dépasser sous peine de ne plus pouvoir mener à bien sa mission d'accompagnateur.

La confiance est un second élément qui caractérise une relation de proximité. Certains parents utilisent directement le mot confiance. C'est le cas lors d'un entretien avec Caroline et Tulio, parents de deux enfants du GRPAS :

Je pense qu'il y a beaucoup de confiance qui s'est instaurée entre les filles et les familles. Et du coup, ça marche bien, quoi. Moi, je prends ça comme tout ce qu'il y a. [...] Elles ne sont pas intrusives, quoi. Elles

⁶⁰ Entretien fait avec Fathia en mars 2025

arrivent, certes, sans prévenir, mais elles ne sont pas intrusives. Et puis, nous, on est bien ouverts. Il y a toujours du monde qui passe, en plus. On a toujours des gens qui passent. Et du coup, on a... Oui, mais j'ai l'impression qu'elles ont réussi à bien faire avec toutes les familles parce que tout le monde a un profil différent, tu vois.⁶¹

Cette confiance est bien présente pour une partie des familles. Certaines parlent de leur situation de vie parfois compliquée aux pédagogues. Ces parents qui se confient montrent aussi un lien de proximité entre pédagogue et familles. Ferielle, la maman d'une enfant qui part souvent en activités, nous raconte par exemple sa situation familiale et les démarches en cours avec son ex-conjoint lorsque nous la croisons dans la rue. Il y a sans nul doute des exemples de liens de proximité entre pédagogues et familles. Il s'agit bien de se confier sur soi, ce qui révèle une proximité. L'autre dimension de la confiance : confier ses enfants aux pédagogues renvoie aux chapitres quatre et cinq montrant la construction des relations.

Cette proximité, symbolisée par l'amicalité et la confiance est permise par la pédagogie sociale et sa méthode d'intervention. Cette dimension est tangible chez Maëlle, évoquée plus haut ; elle fait une comparaison de ce lien avec le périscolaire :

Le périscolaire, je ne sais pas parce que le périscolaire, on ne discute pas avec eux. [...] On ne les voit pas souvent. C'est que si on va à l'école qu'on peut les voir. Mais vu que moi, je ne me déplace pas vu qu'ils étaient grands. Oui, c'est juste à côté. Voilà, je n'avais pas beaucoup de temps. Tandis que les animateurs de rue, ils viennent à la maison, les rencontrent, on les croise. On prend du temps pour discuter avec eux. Tandis que le périscolaire, ce n'est pas du tout pareil.⁶²

Il y a une spécificité relationnelle à la pédagogie sociale. La pédagogue Anne évoque « des liens affectifs de fou »⁶³. Avoir confiance envers le pédagogue ou lui confier des éléments de sa vie personnelle est bien un marqueur d'une « plus grande proximité [...] symbolique des professionnels avec les habitants des territoires » (*ibid.*, p. 164). La relation s'en trouve davantage horizontale et la frontière entre la figure amicale et professionnelle se brouille. Evoquer une réciprocité des relations, au moins partielle, est tout à fait cohérent pour un bon nombre de familles. Mais cela ne va pas forcément dans le sens d'une relation réciproque : le pédagogue se confie-t-il sur sa vie ? Accorde-t-il sa confiance aux parents ? Pas tout à fait, ou largement dans une moindre mesure. Ce sont les pédagogues qui viennent « frapper aux portes afin d'insister pour que les enfants qui nous en font la demande puissent participer aux activités, pour prendre des nouvelles... », nous dit Josiane Gunther concernant l'association de pédagogie sociale Terrain d'Entente (2022, p. 20). Il y a indéniablement une

⁶¹ Entretien fait avec Caroline et Tulio en mars 2025

⁶² Entretien fait avec Maëlle en février 2025

⁶³ Entretien fait Anne en mars 2025

proximité, mais une « asymétrie relationnelle » reste tangible. Si deux voisins se situent au même plan, le pédagogue serait plutôt un « presque voisin ».

2 – Toute les relations ne se valent pas

Toutes les relations ne se valent pas, il s'agit là d'un fait évoqué par les parents et les pédagogues. Malgré des situations proches et un cadre qui est le même entre travailleurs du GRPAS et familles, les deux côtés annoncent ne pas vivre la même relation avec tout le monde. Iliana raconte qu'elle avait une relation plus profonde avec Anne, une ancienne pédagogue, partie en 2024 :

Oui, elle se faufilait vraiment, elle s'intéressait vraiment, elle... qu'on n'a pas forcément avec les autres. Après, je dirais que peut-être les autres ne sont pas trop disponibles et tout. On discute, c'est comme, c'est pareil, mais Anne avait un tout petit truc en plus, je pense. On peut discuter. Après, peut-être on ne les rencontre pas trop comme Anne, je ne sais pas. Anne, elle était forcément tout le temps là et tout, et puis... Je dirais ça. C'est mon point de vue à moi.⁶⁴

Iliana annonce clairement qu'elle côtoie moins et différemment la nouvelle équipe. Les pédagogues aussi racontent ces différences relationnelles selon les familles, c'est un thème qui revient souvent. Séverine est la pédagogue arrivée sur l'antenne le plus récemment, elle raconte cette différence :

Et il y a certaines familles avec qui je peux vraiment avoir des conversations... enfin, il y a certaines familles où je me sens proche et à l'aise, mais j'ai l'impression que... enfin en tout cas à mes yeux, ce n'est pas suffisant, quoi. J'ai l'impression que j'ai un moyen de faire beaucoup plus.⁶⁵

Cet extrait évoque bien la proximité en tant que but à atteindre par la pédagogie sociale. Ce témoignage met en avant que cette « recherche de réciprocité souhaitée en pédagogie sociale » (Le Breton et Sabin, 2020, p. 30) n'est pas toujours atteinte. C'est un constat partagé par les autres pédagogues. Azia me dit : « je veux dire, c'était des familles, c'était facile, Caroline aussi, Béa par exemple ». Ce qui sous-entend que ça l'était moins avec d'autres. Il y a aussi des familles avec qui la relation n'a pas abouti et que j'ai mécaniquement moins rencontrées. J'ai moi-même vécu des moments où la discussion a eu du mal à émerger, malgré plusieurs rencontres. « L'aller-vers, vu sous cet angle de l'altérité, est une position en tension, instable et sans cesse à renégocier en fonction de la manière dont se configure en permanence la relation dans ce travail avec et pour autrui » (Janvier, 2023, p. 69). C'est aussi une preuve que la proximité ne va pas de soi, et la réciprocité encore moins ; les pédagogues prennent alors leur mal en patience et espèrent qu'une relation davantage proche émergera avec le temps. Cécile Colin met en perspective cette dimension dans son mémoire, en parlant

⁶⁴ Entretien fait avec Iliana en janvier 2025

⁶⁵ Entretien fait avec Séverine en mars 2025

d'une situation vécue à Brest dans une autre antenne du réseau des Groupes de Pédagogie et d'Animation Sociale (2021, p. 24) :

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.⁶⁶

Cette situation illustre la lenteur évoquée dans le chapitre précédent. Elle montre aussi les différences très importantes qui existent d'une famille à l'autre au niveau des relations tissées par les pédagogues. Dans ce cas, la relation progresse, mais dans d'autres cas, le pédagogue ne voit pas la situation évoluer : stagnation des relations, départ du pédagogue... Il est tout de même possible d'affirmer qu'avec certaines familles, dont j'ai présenté quelques exemples, les pédagogues sortent du cadre normatif et distant de l'intervention sociale. Si ce champ prône une distance avec les personnes en question, le pédagogue, lui, accepte et essaie de rentrer dans des relations plus profondes, même si cela n'aboutit pas toujours. C'est bien ce contre-pied par rapport à la norme de distance qui permet d'aller vers une symétrie des relations sans pour autant y parvenir complètement.

3 – Un professionnel malgré tout ?

Si des liens de proximité et de réciprocité sont tangibles, il n'en reste pas moins que les pédagogues ne sont jamais tout à fait au même niveau que les habitants. Le pédagogue est présent sur le quartier parce qu'il a un lien salarial avec le GRPAS, même si bien d'autres motivations le traversent. La raison de sa présence passe aussi par ce fait, qui induit des éléments qui pèsent dans la relation avec les enfants et leurs familles. Un élément important concerne les moments de présence. Lorsque nous sommes sur le quartier, ce sont les membres du GRPAS qui décident de venir et qui décident quand ils repartent. En hiver, par exemple, nous arrêtons les activités à peu près à la nuit tombante :

Avec Azia, nous voulons organiser un rallye photo dans le quartier. Après une bonne heure d'activité, nous avons pris des photos du parc de Villejean, du tunnel, de la maison verte et de l'école après un parcours fastidieux. La nuit est tombée doucement, et les dernières photos prises sont très sombres. Je dis aux filles que nous allons rentrer puisque la nuit empêche de faire des photos. Il est 17h30, et nous nous séparons.⁶⁷

Dans cet exemple, c'est moi qui décide de partir et de finir l'activité. Non pas que cela n'ait pas de sens, je dois bien rentrer chez moi un jour. De leur côté, les enfants ne peuvent décider de rester sans moi dehors, ils sont dépendants de notre relation. De la même manière, ils ne peuvent m'envoyer un message pour me demander de venir un jour où je ne suis pas là. Bien sûr, ils peuvent décider de partir d'une activité, mais là où je peux décider de prolonger une activité comme bon me semble, eux

⁶⁶ Extrait de mémoire de Cécile Collin

⁶⁷ Compte rendu d'observation d'une activité de proximité en décembre 2024

ne peuvent pas le faire. À ce titre, la relation n'est pas réciproque. Un raisonnement similaire peut être fait avec les fins de contrat : même lorsqu'une relation est amicale, c'est le pédagogue qui rompt la relation en partant, et non l'inverse. Les pédagogues passent, mais les habitants restent.

Personne n'est dupe, les tenants et aboutissants de la relation sont connus de tous ; ce sont tout de même des éléments qui montrent bien qu'il s'agit d'une relation entre des professionnels et des non-professionnels. D'ailleurs, si un lien peut s'approcher d'une forme d'amitié pour un parent, ce n'est pas toujours le cas pour le pédagogue. Séverine le raconte dans cet exemple :

Après, il y a les parents. Il y a une maman qui m'a invitée plusieurs fois à manger et à dîner, et je sens qu'il y a vraiment un truc : elle te considère comme son amie. [...] Elle me racontait qu'elle était partie du Soudan et qu'elle n'avait pas beaucoup d'amis. Et je lui disais : "Mais là-bas, il va y avoir plein d'autres mamans du quartier, ça se trouve il y a moyen de rencontrer des gens." Et en fait, elle m'a dit : "Moi j'ai pas envie, j'ai pas besoin. J'ai vous : il y a Azia, il y a Anne, il y a toi, il y a mon assistante sociale." Enfin tu vois, il y avait un truc. Donc ça veut dire qu'elle nous met dans un côté, elle nous met dans une part proche.⁶⁸

Lorsque Séverine me raconte cet événement, elle met en avant un décalage entre la perception amicale de cette mère par rapport au fait que les personnes qu'elle cite sont des travailleuses. En tant que pédagogue, Séverine ne peut entrer pleinement dans la relation. L'amitié est désintéressée par nature, et un travail, aussi engagé soit-il, est toujours en partie intéressé. S'il y a bien une forme d'amicalité, cette forme éducative prend un chemin paradoxal puisque, dans les autres moments de la vie, personne n'est payé pour être ami. Le pédagogue reste un professionnel malgré tout.

Les pédagogues peuvent d'ailleurs remettre leur posture de professionnel en avant avec les jeunes. Il arrive parfois que des situations se dégradent. C'est le cas d'un groupe suivi régulièrement par les pédagogues. Anne considère que sa posture n'était pas tout à fait à même de produire une bonne dynamique de groupe au vu des actions du groupe. Elle raconte cet événement :

On a eu un peu des conflits avec les ados, enfin, les grandes, là, qui sont en sixième. Il y avait un peu ce lien très, très proche, où... voilà... on... Ouais, on était trop proches, un peu, enfin... Du coup, à un moment donné, elles dépassaient un peu les bornes, et il fallait qu'on se replace, qu'on replace notre posture, enfin... Du coup, on organisait des temps de réunions, tout ça.⁶⁹

La posture de professionnel est ici un outil de régulation que les pédagogues peuvent utiliser pour reprendre la main sur des situations qui les dépassent. Il ne s'agit pas d'un objectif en soi, mais d'une possibilité qui peut redéfinir en partie la relation si le pédagogue en ressent le besoin. Il s'agit là de remettre de l'asymétrie dans la relation. Cette idée rejette l'affirmation de Roland Janvier, qui affirme qu'"aller vers autrui suppose de mettre au travail un positionnement qui articule la bonne distance et

⁶⁸ Entretien fait avec Séverine en mars 2025

⁶⁹ Entretien fait avec Anne en mars 2025

la juste proximité » (2023, p. 68). Le positionnement du pédagogue se retrouve alors proche des postures défendues dans le champ socio-éducatif.

4 – Le pédagogue de rue peut-il échapper au cadre normatif de l'intervention sociale ?

Il arrive que les pédagogues rebasculent dans des pratiques davantage traditionnelles de l'intervention sociale, j'ai commencé à le montrer. Je vais présenter quelques exemples qui montrent que, sous certaines conditions, des travailleurs, qui la plupart du temps essayent de se distinguer des autres sphères socio-éducatives (cf. chapitre 4), rebasculent dans un cadre normatif.

Il y a déjà l'aspect médiation, présenté dans le chapitre 3. Au nom de cet axe pédagogique, le pédagogue peut expliquer comment faire la « carte sortir », un dispositif d'aide de la ville permettant aux précaires d'avoir accès plus facilement à des services culturels, sportifs ou de transport. Il peut orienter des familles vers des professionnels compétents sur des questions sociales : lien avec des éducateurs ou des assistantes sociales... Les pédagogues se font aussi le relais d'inscription d'enfants en colo pour l'été. En effet, « Le professionnel, par sa bonne connaissance des dispositifs d'intervention tant administratifs que judiciaires, son expérience des procédures et sa connaissance des administrations et de leurs acteurs, dispose d'un atout essentiel » (Janvier, 2023, p. 76). Il s'agit là d'un panel d'actions très similaire à celui de l'éducateur, la différence se situe dans la proportion des actions menées. L'axe de médiation ne constitue pas la majeure partie du temps de travail des pédagogues. Il ne s'agit pas de dire que cet axe est dénué d'intérêt ; au contraire, il serait idiot que les pédagogues ne fassent pas profiter de leur connaissance du monde institutionnel aux familles pouvant être concernées. Néanmoins, il s'agit bien là d'une action d'un professionnel vers un bénéficiaire, pour utiliser des termes institutionnels. Du point de vue de la relation, il s'agit bien d'un panel d'actions qui entraîne un éloignement des relations : le pédagogue prend alors une casquette de sachant par sa posture professionnelle.

Dans de rares cas, il peut arriver que les pédagogues participent au contrôle social classique des organisations socio-éducatives. Une situation concerne un enfant que nous croisons dans la rue : il est bloqué en bas de chez lui, nous finissons par le ramener au périscolaire :

Mardi soir, comme à mon habitude, je vais à la sortie de l'école pour discuter avec des enfants. Après quelques échanges, je vais faire un tour de quartier et décide d'aller dans la zone du secteur Guyenne que je fréquente le moins. En bas d'une barre, je croise Malo en bas de son immeuble. Je discute avec lui et il finit par me suivre. Je lui indique que nous ne faisons pas d'activité ce soir-là. Nous croisons Azia, et après quelques discussions, nous nous rendons compte qu'il n'a pas de clés et qu'il n'a aucune idée de quand sa mère rentre. Après plusieurs interrogations, et ayant des choses de prévues, nous le ramenons au périscolaire. La personne qui l'accueille discute avec nous et dit qu'il fera remonter cette

situation. Avons-nous bien fait ? Était-ce notre rôle de pédagogue ? Peut-être aurions-nous dû bousculer notre programme pour rester avec lui ? Je me questionne sur ce que nous avons fait.⁷⁰

Cette situation est très intéressante à regarder puisqu'elle montre la pédagogie sociale comme non autonome par rapport aux institutions plus imposantes qui l'entourent. Dans certains cas, le pédagogue se retrouve à user classiquement des services qui l'entourent. Dans ce cas, avec ma collègue, nous nous faisons relais du contrôle social. Nous ne connaissons pas la suite de l'histoire, mais le périscolaire a sans nul doute eu une discussion avec la mère de Malo visant, directement ou indirectement, à ce qu'un comportement déviant, laisser son fils traîner dehors, soit corrigé. Nous sommes bien dans une « situation qui pourrait entretenir des incertitudes sur [les] compétences parentales réelles » (Plasse-Bouterre, 2019, p. 113) de la maman en question. À ce moment précis, il est clair que nous faisons partie d'un cadre normatif qui nous dépasse et qui traverse le champ de l'intervention sociale (Thalineau, 2012).

Les pédagogues peuvent également être amenés à faire des signalements. Il s'agit d'Informations Préoccupantes (IP) faites à la Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes (CRIP). Ces cas sont très rares dans l'expérience du GRPAS, les pédagogues de rue ne l'utilisent que très peu et se questionnent énormément sur ces utilisations. À la suite d'une Information Préoccupante, il peut y avoir une intervention des services sociaux au domicile voir une convocation ou une mobilisation policière. Les pédagogues essaient de rester transparents avec les familles lors de la réalisation d'une telle procédure. Mais un signalement entraîne logiquement une rupture de relation et la fin du travail de l'association avec les personnes en question. À terme, la relation avec les enfants et leur famille est rompue. Bien sûr, je ne remets pas en cause les décisions des pédagogues. Je ne peux développer d'exemple ici, les cas étant si rares pour le GRPAS et pour l'antenne de Villejean, l'anonymat des personnes en question ne pourrait être certifié. Prévenir les services sociaux est courant dans le champ socio-éducatif. Il s'agit bien d'actions qui visent à corriger très concrètement la parentalité de personnes déviantes. Exercer la pédagogie sociale, dans certaines conditions, revient à faire la même chose que d'autres organisations éducatives. Le pédagogue garde donc toujours une part de distance et n'est jamais totalement proche des familles, même s'il fait partie des professionnels qui touchent le plus à l'intimité des familles.

Conclusion du chapitre 6 :

La proximité est bien tangible en ce qui concerne la relation des pédagogues à certaines familles : connivences, souvenirs communs, lien de confiance. Les situations présentées attestent cette

⁷⁰ Compte rendu d'observation de présence sociale en janvier 2025

affirmation. À ce titre, il est tout à fait cohérent de parler d'une forme de réciprocité des relations et d'une amicalité certaine. Parents comme pédagogues engagent une relation profonde allant à contre-courant de l'idée de distance défendue par l'intervention sociale dominante.

Le pédagogue reste néanmoins un professionnel et l'asymétrie des relations est tangible (Janvier, 2023), du fait de sa situation de salarié, qui induit des horaires (même s'ils sont très flexibles au GRPAS) et des départs de professionnels décidés unilatéralement par les pédagogues. C'est aussi une forme de contradiction qui habite la pédagogie sociale, surtout lorsqu'elle est professionnelle : elle fait de l'amitié un travail, deux termes antinomiques.

Finalement, une part de l'action rentre directement dans le champ du social et, dans certains cas, les pédagogues deviennent relais du contrôle social et de sa fonction normative. La pédagogie sociale arrive à toucher une proximité qui relativise fortement la domination dont sont porteurs les pédagogues. Certaines relations semblent presque symétriques, même si elles ne le sont jamais totalement.

Conclusions générales

Mettre en œuvre la pédagogie sociale nécessite d'admettre la préexistence d'une « asymétrie des positions » (Janvier, 2023) entre les travailleurs et les habitants. C'est en tout cas réel dans l'expérimentation de Villejean, qui se déroule dans un territoire porteur de l'histoire des grands ensembles, laquelle a contribué à faire de Villejean une zone ségréguée. Les caractéristiques sociales des habitants de Villejean et des pédagogues corroborent cette affirmation d'un rapport de domination dont ils sont porteurs et qui les dépassent (Fournier, 2008). Ce rapport de domination est amplifié par l'appartenance de l'association au champ socio-éducatif, porteur d'un cadre normatif (Thalineau, 2012) qui, bien souvent, vise à prescrire des pratiques aux familles des quartiers populaires qu'il côtoie. La tension que connaît la pédagogie sociale, particulièrement lors de l'arrivée dans un nouvel espace, est celle de sortir du cadre institutionnel du champ auquel elle appartient. Un risque de tomber dans le « syndrome du missionnaire » et son rapport paternaliste à l'intervention sociale est bien présent (Janvier, 2023).

Le travail mené par les pédagogues de rue à Villejean montre tout un tas de méthodes et de situations vécues. Elles permettent de voir comment une pratique pédagogique peut redéfinir le rapport entre le travailleur socio-éducatif et les habitants avec lesquels il travaille. D'abord lors de la rencontre, où les pédagogues, à l'aide d'outils : carnet ou les enfants peuvent écrire et dessiner leur quartier, questionnement oral, observation... vont questionner les personnes qui habitent un territoire avant d'y emmener des choses. Ensuite, en animant dehors, ce qui permet un contrôle inversé des moments pédagogiques : les parents peuvent voir ce que font les pédagogues. Ce regard induit un inconfort pour le pédagogue mais permet, à terme, une confiance de la part des parents. Le contrôle parental sur le travailleur constitue un renversement partiel du rapport de domination. Là où les travailleurs socio-éducatifs se trouvent régulièrement dans des moments où ils peuvent entretenir « des incertitudes sur [les] compétences parentales réelles » (Plasse-Bouterre, 2019, p. 113), c'est l'inverse qui se produit.

Ensuite, c'est le temps passé qui participe lentement à construire une forme d'amicalité et de reciprocité des relations. C'est en étant souvent présent de manière récurrente qu'une pédagogie « hors les murs » est possible. Venir quelquefois avec un stand ne fonctionnerait pas, ou très difficilement. Cette récurrence a été particulièrement importante à Villejean : l'équipe, n'ayant pas de bureaux lors des premiers mois, a mené une présence sociale très forte au lancement de l'antenne. Si cette récurrence quotidienne est importante, et que le processus est lent, il n'est pas linéaire et ne doit pas l'être. Des moments particuliers permettent de franchir des caps relationnels, comme les inscriptions, les sorties familles, les événements sur le quartier...

Cette construction lente est aussi une manière de redéfinir des relations socio-éducatives a priori dominantes. Au contraire d'autres sphères éducatives comme l'école, où les rôles sont bien définis, les relations dans le cadre de la pédagogie sociale sont plus gazeuses, ce qui contribue à sortir des relations souvent prédéfinies dans le champ socio-éducatif. Mais les pédagogues restent rarement très longtemps, pour différentes raisons : temps de travail, situations complexes à entendre, énergie sociale importante à déployer... C'est une dimension qui rattrape le pédagogue et induit une difficulté à créer une relation sur le long terme.

Des signes d'une relation réciproque sont visibles. L'amicalité est perceptible : moments intimes, rires, interpellations dans la rue... Une confiance est de mise sur deux plans : se confier parfois sur soi et confier ses enfants aux pédagogues. Ces signes prouvent bien que la pédagogie sociale mise en place à Villejean permet une relation de proximité relativement réciproque. Pourtant, ils ne sont pas perceptibles chez toutes les familles ni de la même manière avec tous les pédagogues. Ces relations différencieront selon les familles remettent en question le travail des pédagogues et peut les mettre en difficulté, ils peuvent avoir l'impression que leur mission n'est pas atteinte.

Finalement, la méthode utilisée ne permet pas complètement de s'échapper du champ socio-éducatif et d'une asymétrie des positions et donc des relations. Les pédagogues de rue peuvent être rattrapés par des situations qui les font participer, parfois malgré eux, au contrôle social institutionnel. Ce n'est ni une bonne ni une mauvaise chose mais c'est un élément d'appartenance à la sphère professionnelle dans laquelle évolue la pédagogie sociale.

L'exemple de Villejean est donc un formidable exemple de construction d'un projet de pédagogie sociale qui crée de la proximité entre habitants et personnes de l'association, en relativisant fortement le rapport de domination préexistant. Pourtant, les pédagogues restent des travailleurs, et l'amitié ne pourra jamais se monnayer, faisant de l'objectif que sont les relations réciproques un idéal vers lequel tendre.

Ces éléments et constats soulèvent d'autres questions, notamment concernant les relations différencieront. Pourquoi certaines familles sont-elles plus faciles à connaître que d'autres ? Quels éléments permettent d'aboutir à des relations proches certaines fois et pas d'autres ? Ces explications sont-elles objectivables ou tangibles ? Ni ce travail ni les conclusions que j'ai trouvées ne me permettent de répondre. Ces interrogations se situent peut-être dans un domaine qui n'est pas le mien. Il s'agit peut-être de questions de personnalités, d'éléments que je ne peux catégoriser par la méthode sociologique. Peut-être qu'il s'agit d'une question de temps disponible ; une pédagogue affirme qu'il est plus simple de discuter avec les familles qui ne travaillent pas, par exemple. Ou encore s'agit-il d'une question d'investissement d'espace. Le temps passé dans les différentes zones du « secteur Guyenne »

n'est pas homogène : les familles habitant dans les zones les plus investies par les pédagogues seraient plus facile à côtoyer. Ces pistes mériraient d'être explorées pour tenter de trouver un dénominateur commun à « ce qui fait que l'on devient proche d'une personne ou non ».

Mes dernières réflexions sont pratiques, concernant le lancement de projets de pédagogie sociale, ou du moins la propagation de ces actions. C'est à mon sens toute l'utilité d'avoir étudié précisément le cas de Villejean, et particulièrement sa mise en œuvre. Arriver dans l'inconnu est une tâche particulièrement ardue. D'ailleurs, les personnes étrangères à ces pratiques avec qui j'ai discuté lors de temps personnels ou de formations demandent très souvent : « Comment vous faites pour rencontrer les gens ? »

Ce questionnement récurrent est une traduction de la complexité à mettre en œuvre une pédagogie du quotidien et de l'informel. Une mauvaise réponse, selon moi, serait de dire qu'il s'agit « d'être soi-même », impression qui peut survenir lorsque des outils ne sont pas présentés ou qu'une description d'un projet n'est pas donnée. Le risque de présenter la pédagogie sociale comme une pratique qui va de soi est de mettre en difficulté les personnes souhaitant l'expérimenter. L'autre face de cette perspective étant d'associer l'échec non pas à un manque d'outils pratiques, mais aux personnes elles-mêmes. Ceci peut être rédhibitoire dans la pratique, en emmenant à l'abandon de cette forme d'action qui, je l'ai montré, peut être très stressante, les pédagogues ayant tous évoqué l'inconfort pouvant exister en entretien.

Pourtant, ce sont bien des méthodes d'action qui ont permis la construction de l'antenne de Villejean : aller questionner les gens en leur permettant d'écrire plutôt que de forcément répondre à l'oral ; se rendre visible sur l'espace public en discutant en sortie d'école ; avoir du matériel visible comme des carrioles sans que cette visibilité passe par des uniformes ; montrer systématiquement des photos et forcer la discussion après chaque sortie d'enfants ; retourner aux endroits du quartier qui rassemblent les enfants ; être présent sur des temps ritualisés comme l'activité de proximité du vendredi soir... Ces méthodes ne doivent pas être reconnues pour homogénéiser les pratiques de pédagogie sociale, mais doivent être envisagées pour donner une base d'action aux personnes qui souhaiteraient la mettre en place. Ainsi il n'y a pas mensonges sur le fait que les relations ne se créent pas d'elles-mêmes mais sont bien impulsées par les praticiens et leurs outils. Il est alors possible d'envisager des moyens d'actions permettant de rassembler des personnes.

Bibliographie

Articles universitaires, ouvrages, thèses, mémoires...

Arborio, A. & Fournier, P. (2021). 2. L'enquête de terrain. Dans, A. Arborio & P. Fournier (Dir), *L'observation directe* (pp. 25-44). Paris: Armand Colin.

Baccou, P. (2024) . Sortir de la classe, un paradigme pédagogique. Dans Sous la direction de Pujol, F. (dir.), Moissons du Champ PI Institutions, techniques et outils pour les classes d'aujourd'hui. (p. 167 -175). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.pujol.2024.01.0168>.

Boudjemai, Y. (2018). Un travail social engagé. *Le Sociographe*, 61(1), 13-24.
<https://doi.org/10.3917/graph.061.0013>.

Bataille, J. (2012) . Animation socioculturelle : à qui et à quoi sert la notion de projet ? Spécificités, N° 5(1), 77-94. <https://doi.org/10.3917/spec.005.0077>.

Besse-Patin, B. (2023). Sortir du « face-à-face pédagogique » La relation de contiguïté dans l'animation socio-culturelle. *Phronesis*, Hors-série(HS1), 144-159. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2023-HS1-page-144?lang=fr>.

Bonelli, L. (2010) 1. Les « grands ensembles » et leur histoire. La France a peur Une histoire sociale de « l'insécurité » (p. 21 -50). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-france-a-peur--9782707165039-page-21?lang=fr>.

Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7, 27-44. <https://doi.org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spec.007.0027>

Bourdieu. P. (1970). *La reproduction*. Les éditions de Minuit

Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. 32(3), Annales, 405-411.
https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828

Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Les éditions de Minuit

Canteux, C. (2007). Les grands ensembles en images Les ministères en charge du logement et leur production audiovisuelle (1944-1966) *Histoire urbaine*, n° 20(3), 55-76.
<https://doi.org/10.3917/rhu.020.0055>.

Cazottes, E. (2016). La pédagogie sociale de Helena Radlinska. *Spécificités*, n° 9(1), 87-96.
<https://doi.org/10.3917/spec.009.0087>.

Clech, Pauline, et Emilie Morand. « Encadrer les jeunes le temps d'une « colo » : analyse sociologique d'une institution enveloppante », Valérie Becquet éd., *Des professionnels pour les jeunes. Sociologie d'un monde fragmenté*. Champ social, 2021, pp. 93-116.

Collin, C. (2021). Approche et définition d'un nouveau terrain d'intervention en pédagogie sociale. Mémoire de Master. EHESP

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. (5e éd.). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>.

Cottin-Marx, S. (2019). Sociologie du monde associatif. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.cotti.2019.01>.

Cueff, D. (2000). *Le journal de bord et la pédagogie sociale critique*. Thèse de doctorat. Rennes 2.
<https://theses.fr/2000REN20008>

Cueff, D. (2006). *L'enfant dans la rue - guide méthodologique*. GPAS

De Lattre, A. (1993). Le Plan Marshall et la transition de l'économie Française. Dans. Girault, R. Lévy-Leboyer, M. *Le Plan Marshall et le relèvement économique de l'Europe* (pp.723-727). Institut de la gestion publique et du développement économique.

De Santos Barbosa, J. (2024). Les « quartiers » français Construction et contestation. La Revue Nouvelle, N° 2(2), 33-39. <https://doi.org/10.3917/rn.238.0033>.

<https://books.openedition.org/igpde/15002?lang=fr#:~:text=Les%203%C2%AC20milliards%20de,par%20an%20%3B%20la%20croissance%20a>

Delay, C. et Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance) Déviance et Société, . 37(2), 181-206. <https://doi.org/10.3917/ds.372.0181>.

Desse, R. (2019) . Commerce et grands ensembles. La naissance de l'urbanisme commercial en France 1958-1973. Flux, N° 115(1), 2-13. <https://doi.org/10.3917/flux1.115.0002>.

Dhume, F. et Cognet, M. (2020). Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : où en est la recherche ? Le français aujourd'hui, 209(2), 17-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.209.0017>.

Dubar, C. (2015) . Chapitre 3 - La socialisation comme incorporation des habitus. La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles. (p. 65 -78). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0065>.

Epstein, R. (2013). Chapitre 2. Conjurer L'impuissance : La Rénovation Urbaine. La Rénovation urbaine (p. 67-136). Presses de Sciences Po. <https://shs.cairn.info/renovation-urbaine-9782724613100-page-67?lang=fr>.

Fillod-Chabaud, A. (2022). Fatima Ouassak – La puissance des mères. Pour un nouveau sujet révolutionnaire, 2020, Paris, La Découverte, 272 p. Cahiers du Genre, 73(2), 286-291.
<https://doi.org/10.3917/cdge.073.0286>.

Fourcaut, A. (2006). Les grands ensembles ont-ils été conçus comme des villes nouvelles ? Histoire urbaine, n° 17(3), 7-25. <https://doi.org/10.3917/rhu.017.0007>.

Fournier, M. (2008). « La Domination masculine » Dans J. Dortier Pierre Bourdieu : Son œuvre, son héritage (p. 67-69). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2008.02.0067>.

Fournier, M. (dir.) (2016). *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation*. Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01>.

Gérard, B. (2011). L'évolution de la mixité sociale, enjeu du renouvellement urbain des grands ensembles d'habitation de l'agglomération strasbourgeoise. Géographie, économie, société, Vol. 13(1), 69-92. <https://shs.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2011-1-page-69?lang=fr>.

Guilbert, L.-. et Lancry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres : l'intérêt de la triangulation des méthodes. Le travail humain, . 70(4), 313-342. <https://doi.org/10.3917/th.704.0313>.

Gunther, J. (2022). Investir le « dehors » : l'expérience de l'association Terrain d'entente. Cahiers de l'action, N° 59(2), 18-25. <https://doi.org/10.3917/cact.059.0018>.

Janvier, R. (2023). « *L'aller-vers* » en travail social : Une mutation des pratiques et des organisations. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.janvi.2023.01>.

Joly, V. (2017). La colonisation : un enfer pavé de bonnes intentions ? Les Cahiers de l'Orient, 128(4), 103-110. <https://doi.org/10.3917/lcdlo.128.0103>.

Khiari, S. (2009). VII. Les quartiers populaires, épicentre de la lutte des races sociales. La contre-révolution coloniale en France De de Gaulle à Sarkozy (p. 177-202). La Fabrique Éditions. <https://shs.cairn.info/la-contre-revolution-coloniale-en-france--9782913372832-page-177?lang=fr>

Korczak, J. (1988)[1919]. *Comment aimer un enfant* ?. Robert Lafont

Le Breton, H. et Sabin, G. (2020). Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interroge-t-elles les protocoles de l'intervention sociale ? Agora débats/jeunesses, N° 85(2), 23-38. <https://doi.org/10.3917/agora.085.0023>.

Le Breton, H. et Sabin, G. (2020). Pédagogie sociale. Le quotidien comme source d'émancipation. Spirale – Revue de Recherche en Education. N°66, 37-49

Lebon, F. (2009). Les animateurs socioculturels. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lebon.2009.01>.

Lebon, F. (2021). L'éducation populaire et l'animation : un objet pour la sociologie de l'éducation. Carrefours de l'éducation, 52(2), 279-303. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0265>.

Monnier, A. (2007). Le baby-boom : suite et fin. Population & Sociétés, N° 431(2), 1-4. <https://doi.org/10.3917/popsoc.431.0001>.

Netter, J. (2019). *L'école fragmenté : division du travail et inégalités dans l'école primaire*. Paris PUF.

Ouassak, F. (2020). *La puissance des mères – pour un nouveau sujet révolutionnaire*. Paris. La découverte

Ouassak, F. (2023). La jeunesse des quartiers populaires Une classe sous contrôle permanent. *La Revue Nouvelle*, 7(7), 49-58. <https://doi.org/10.3917/rn.235.0049>.

Payre, R. et Pollet, G. (2014). Approches socio-historiques. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet *Dictionnaire des politiques publiques : 4e édition précédée d'un nouvel avant-propos (4^e éd.)*, p. 98-106). Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0098>.

Philip, C. et De Battista, P. (2012) . 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*, N° 59(3), 207-221. <https://doi.org/10.3917/nras.059.0207>.

Plasse-Bouteyre, C. (2019). Travail social et « parentalité ». Retour sur le vécu et le ressenti de quelques femmes d'un quartier populaire. *Dialogue*, 225(3), 97-117.
<https://doi.org/10.3917/dia.225.0097>.

Poujol, J. (1994). « Education populaire », dans C. Etévé et P. Champy, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan

Radlinska, H. (2023)[1909-1951]. *Aux sources de la pédagogie sociale - écrits choisis*. Edition établie et annotée par Ewelina Cazottes, Grégory Chambat et Laurent Ott. L'Harmattan

Sabin, G. (2019). *La joie du dehors*. Libertalia

Savignat, P. (2009). Le travail social aux défis du néolibéralisme Entre le et la politique. *Le Sociographe*, 30(3), 21-29. <https://doi.org/10.3917/graph.030.0021>.

Torre, A. (2015). Les proximités. HAL. <https://hal.science/hal-01198289/document>

Thalineau, A. (2012). Le cadre normatif de l'accompagnement social : entre permanence et changement. *Cahiers de l'action*, 37(3), 9-12. <https://doi.org/10.3917/cact.037.0009>.

Verspieren, M. (2002) . Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication*, n° 25(1) <https://doi.org/10.4000/edc.658>.

Sources institutionnelles (Archives, Insee...)

Archive de Rennes. (2020). Rennes à travers les plans – quartier n°10, Villejean-Beauregard. Archives.rennes.fr. Consulté le 2 janvier 2025.
<https://www.archives.rennes.fr/galerie/galerie/images/58/n:270>

Conseil municipal de Rennes. (1954). Délibération du conseil municipal de Rennes - organisation de la zone d'habitation de Malifeu-Villejean.
<https://www.archives.rennes.fr/galerie/galerie/images/58/n:270/visu:binocle?id=908&vx=2284.3&vy=-860.669&vr=0&vz=4.78273>

INJEP. (2012). Jeunes des quartiers populaires – les fiches repères. injep.fr. Consulté le 8 janvier 2025. https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/fr13_quartiers_popu.pdf

INSEE. (2025). Définitions. Insee.fr. Consulté le 8 janvier 2025.

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definitions>

INSEE. (2024). Dossier complet – Commune de Rennes. Insee.fr. Consulté le 2 janvier 2025.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-35238>

INSEE. (2021). Revenu disponible des ménages – fiche 1.3. Insee.fr. Consulté le 8 janvier 2025.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5371205?sommaire=5371304>

INSEE. (2024). Taux de pauvreté selon le seuil de pauvreté – Données annuelles de 1975 à 2022.

insee.fr. Consulté le 8 janvier 2025. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2408282>

Observatoire des inégalités. (2024). Les revenus et la pauvreté dans les quartiers les plus en difficultés. [https://inegalite.fr/Les-revenus-et-la-pauvrete-dans-les-quartiers-les-plus-en-difficulte#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20y,\(7%2C5%20%25\).&text=Seuil%20de%20pauvret%C3%A9%20fix%C3%A9%20%C3%A0,sous%20le%20seuil%20de%20pauvret%C3%A9.](https://inegalite.fr/Les-revenus-et-la-pauvrete-dans-les-quartiers-les-plus-en-difficulte#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20y,(7%2C5%20%25).&text=Seuil%20de%20pauvret%C3%A9%20fix%C3%A9%20%C3%A0,sous%20le%20seuil%20de%20pauvret%C3%A9.)

Système d'information géographique de la politique de la Ville. (2024). Quartier Prioritaire 2024 : Villejean - QN03502M. sig.ville.gouv.fr. Consulté le 8 janvier 2025

<https://sig.ville.gouv.fr/territoire/QN03502M>

Wiki Rennes Métropole. (2025). Quartier 10 – Villejean-Beauregard. [wiki-rennes.fr/Quartier_10:_Villejean_Beauregard#R%C3%A9novations,_innovations](https://www.wiki-rennes.fr/Quartier_10:_Villejean_Beauregard#R%C3%A9novations,_innovations) Consulté le 14 avril 2025.

Liste des annexes

Annexe 1 : Extrait d'une page du carnet de bord qui a donné lieu au fragment racontant une inscription au chapitre 3 – p.94

Annexe 2 : Deux exemples de compte rendus d'observation de la journée qui a donné lieu au fragment racontant une inscription au chapitre 3 – p.95

Annexe 3 : Deux exemples de bilans de pédagogues dont ont été extrait des fragments aux chapitres 4 et 5 – p.97

Annexe 4 : Deux extraits du tableau d'analyse des bilans de pédagogues – p.100

Annexe 5 : Les trois guides d'entretiens utilisé (familles, pédagogues et partenaires) – p.102

Annexe 6 : Trois extraits d'entretiens avec des parents – p.108

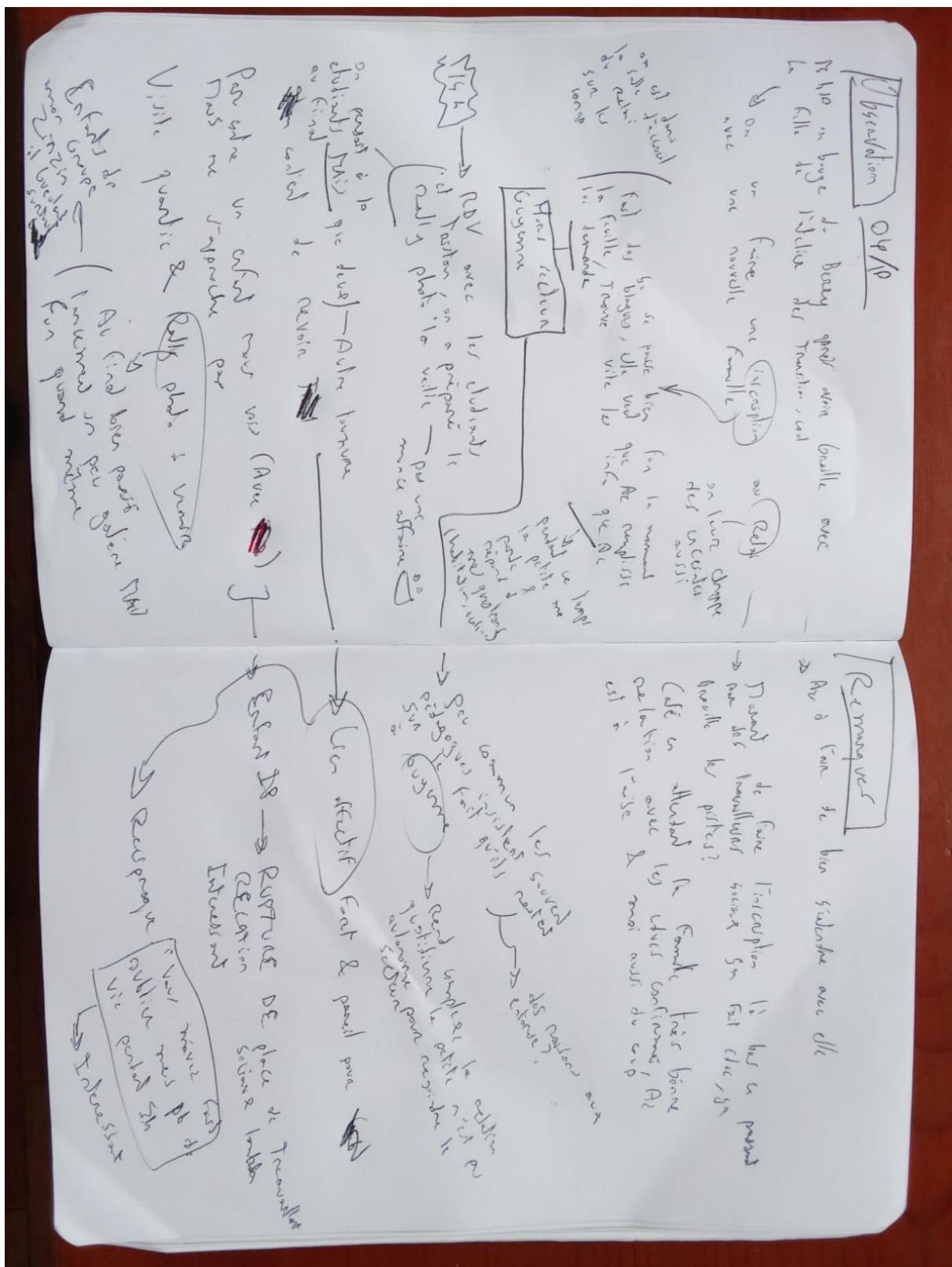
Annexe 7 : Trois extraits d'entretiens avec des pédagogues – p.114

Annexe 8 : Deux extraits d'entretiens avec des partenaires du quartier – p.120

Annexe 9 : Extrait de l'entretien collectif – p.124

Annexe 10 : Carte de Villejean vue par les enfants de Guyenne & noms de ses auteurs et autrices – p.128

Annexe 1 : Extrait d'une page du carnet de bord qui a donné lieu au fragment racontant une inscription au chapitre 3



Annexe 2 : Deux exemples de compte rendus d'observation de la journée qui a donné lieu au fragment racontant une inscription au chapitre 3

04/12/2024 : Inscription d'une nouvelle enfant

Nous avons eu une matinée sympathique avec Azia. Nous sommes allés prendre des photos dans le quartier pour compléter celles prises la veille avec les enfants et avons fini les préparatifs de l'après-midi. Nous partons à 13h10 du Berry, où nous avons mangé sous un grand soleil, et faisons quelques courses pour le goûter avant d'aller faire une inscription au Relais avec une famille.

Nous arrivons au lieu de rendez-vous à l'heure et plaisantons sur le fait que, pour une fois, nous tenons nos bornes horaires. La famille n'est pas encore arrivée, et nous discutons avec les éducateurs du Relais et les enfants sur place. Nous en profitons pour récupérer des enceintes : un groupe doit venir danser après le goûter à la toile, mais nous avons oublié nos enceintes avec Azia. Nous prenons un café, puis la maman arrive avec sa fille.

Nous discutons de leur lieu d'habitation. Elle se trouve hors secteur Guyenne. Azia explique que, quand nous sommes dans le quartier en activité de proximité, nous restons au secteur Guyenne, après l'arche qui termine le secteur de la dalle Kennedy. Azia demande si la petite (CM1) peut se déplacer toute seule, mais la maman nous répond que pas trop. Azia explique alors le fonctionnement des activités découverte : « Pour les activités découverte, on vient chercher les enfants, et on les ramène directement chez vous. » La maman plaisante énormément, notamment sur ses deux grands qui font beaucoup de bêtises au collège : « Ils ne sont pas au même collège, et pourtant, quand ils font les bêtises, c'est toujours en même temps. »

J'échange quelques mots avec la petite fille sur son école et l'endroit où elle habite. Comme la plupart des enfants, elle répond : « J'habite à Villejean. » Cette réponse n'éclairant pas vraiment ma gouverne, je lui demande : « De quel côté de la dalle ? » Elle me montre avec le doigt le côté vers l'université. Azia demande à faire l'inscription formelle et signée sur place. La maman accepte mais demande que ce soit Azia qui écrive sur la feuille, sûrement parce qu'elle ne maîtrise pas trop l'écrit, mais elle trouve toutes les informations administratives extrêmement vite sur son téléphone (numéro de sécu, etc.).

Nous finissons rapidement le rendez-vous, car nous avons rendez-vous à 14h avec le groupe d'étudiantes et sommes en retard. Nous disons au revoir à tout le monde, et le Relais nous informe qu'ils viendront au goûter à la toile avec le groupe d'enfants sur place.

04/12/2024 : Proxy découverte du quartier

Nous retrouvons Nathan et son groupe au bout de la dalle côté Guyenne. Nous nous attendions à un groupe d'une petite dizaine de personnes et avions préparé l'activité en conséquence, mais seulement deux étudiantes accompagnent Nathan. Je demande si tout le groupe est là, et Nathan me répond : « Oui, au final, y'a pas grand monde. Je leur ai dit que s'ils n'avaient pas l'envie, la péda sociale, ça valait pas le coup. » Je demande : « Ils sont un peu plus à Maurepas ? » « Oui, ils sont cinq à Maurepas. »

Nathanaël passe à vélo et, comme à son habitude, crie : « ÇA VA MATTEO GUENDOUZI ! » Puis il se rend compte que Nathan est là : « Nathan !!! » Timéo et Malo arrivent en tenue de foot. Timothé est aussi très content de voir Nathan, mais Malo reste en retrait. Il n'a vraisemblablement plus le droit d'adresser la parole

au GRPAS depuis une affaire arrivé quelques mois plus tôt, ce qui a dégradé les relations avec sa famille. Ils repartent au foot après une discussion sacrément drôle avec Timéo.

- « C'est à quelle heure ton foot ? »
- « À 15h. »
- « Ok, tu peux nous rejoindre pour le goûter alors ! »
- « Nan, ça finit à 19h. »
- « T'as 4h de foot ? »
- « Nan, ça commence à 17h. »

L'échange est lunaire, mais il finit par partir au foot tout de même.

Nous continuons dans le quartier et passons à l'atelier des transitions. La maman de Yohan et Yann m'appelle. Je l'avais prévenue par texto que nous faisions quelque chose dans le quartier ce jour-là. Je lui explique que ses enfants peuvent nous rejoindre à la toile dans 15 minutes et que Yohan pourra récupérer sa gourde.

Nous discutons avec une salariée de l'atelier des transitions, qui prend le temps d'expliquer le fonctionnement au petit groupe. Vers 14h30, nous nous détachons avec Azia, car nous avons donné rendez-vous à la toile à tous les enfants croisés depuis le début de la semaine. La promo a bien marché : à notre arrivée, il y a une douzaine d'enfants à la toile. Quand le groupe de Nathan arrive, nous sommes une vingtaine, en comptant les collégiens (le groupe n'est pas encore au complet).

Vers 15h, nous lançons le jeu sans trop de problèmes. La dynamique est très agréable, peut-être grâce à la présence d'adultes inconnus. Nous nous divisons en trois groupes de 8-9 personnes. Chaque groupe a 10 photos et une carte du quartier. Les photos sont regroupées par zone du secteur Guyenne : un groupe part vers le city, un vers les anneaux, et un autre vers l'ancienne zone des cabanes.

Le jeu se passe comme prévu (ça fait plaisir de temps en temps). Mon groupe guide l'étudiante qui nous accompagne. Ils font bien le lien entre photo, carte et balade. Diana et Yohan adorent regarder les photos imprimées, et Yann est très intrigué par la carte. Nous retrouvons toutes les photos en 45 minutes, puis revenons à la toile.

Les enfants de mon groupe crient : « ON A GAGNÉ, ON A GAGNÉ ! » Nathanaël nous rejoint à vélo et se met aussi à crier. Petit à petit, tous les groupes reviennent. Nous lançons le goûter.

Le Relais est arrivé, et nous formons un groupe d'une trentaine de personnes. Le moment est très convivial, et malgré quelques galères pour le chocolat chaud, tout le monde est servi.

Vers 17h, nous essayons de disperser les enfants, mais les grandes se sont éclipsées chez une fille du groupe. Finalement, les fratries sont reconstituées, et nous pouvons partir.

Sur le chemin du retour, Nathan dit : « Vous m'avez fait oublier les problèmes de la vie pendant trois heures ! » Avec Azia, nous sommes aussi très satisfaits : nous nous étions mis pas mal de pression pour cette rencontre.

Annexe 3 : Deux exemples de bilans de pédagogues dont ont été extrait des fragments aux chapitres 4 et 5

Octobre 2022

Activité de Proximité	Quartier/rue	Date/Horaires	Nombres d'enfants	Nombres d'adultes	
Art plastique : découpage collage, craie au sol	Villejean nord-ouest : face collège Rosa Parks	Octobre / 14h-17h	10 (6-10 ans) 4 filles 6 garçons	2 mamans 2 grandes sœurs	
<p>Nous nous rendons sur la partie Villejean ouest, face au collège Rosa Parks. Nous avons rencontré ici le mercredi précédent, plusieurs groupes d'enfants (7-10 ans) à qui l'on avait promis de repasser pour proposer des animations dehors. A 14h, le quartier semble assez vide. Nous déambulons sans rencontrer d'enfants. Heure trop précoce ? C'est le premier jour des vacances. Nous décidons de laisser des traces de notre passage. Nous avons apporté dans notre caddie à main, des craies, des feuilles, des ciseaux et de la colle (eau farine). Dans une petite rue faisant face au collège Rosa Parks, nous dessinons au sol à la craie une piste pour faire du roller et une marelle. Dans les jeunes rencontrés quelques jours plus tôt, l'une nous disait qu'elle vivait ici et qu'elle aimait faire du roller à cet endroit. Nous imaginons sa réaction ; Va-t-elle voir le dessin ? Cela ne tarde pas. 200 m plus loin alors que nous répertorions à la craie les plantes qui poussent sur le trottoir, nous voyons au loin deux petites filles et une adulte qui jouent avec la marelle fraîchement dessinée. La pari est gagné, le sol les a interpellées. Nous lançons un coucou au loin auquel nous avons une réponse. Nous rebroussons chemin et retrouver Gabrielle (8 ans) que nous avions rencontrée mercredi. Elle semble contente de nous voir. L'adulte, sa sœur, s'interroge sur notre identité. Nous expliquons qui nous sommes, la démarche, je lui donne mon numéro et l'adresse du site internet. Accompagnée de sa sœur Eva, Gabrielle reste donc dehors pour l'atelier. Nous dessinons, découpons, collons, pendant deux bonnes heures. Nous rencontrons une dame qui vit l'immeuble, qui sans nous interroger sur le pourquoi de notre présence, nous lance un « c'est bien ça les occupe ». Elle reste quelques minutes à nous regarder. Elle vit ici mais semble rencontrer parfois des désagréments dans la cohabitation avec ceux qu'elle appelle « les étrangers » ; « décorer c'est mieux que de casser des portes, on sait qui c'est mais c'est pas des français alors on se tait ». La maman des filles apparaît pendant l'après-midi. Nous échangeons avec elle : elle est contente qu'il y ait des activités pour ses filles.</p> <p>Dans les échanges, avec les gens rencontrés ou les enfants, revient souvent cette question du lieu : « vous avez un local ? », « vous ne préférez pas louer une salle ? ». Les gens ne connaissent pas l'association et encore moins la pratique du « tout » hors les murs. Pour autant, certains s'arrêtent pour discuter, complimenter les œuvres des enfants. Un groupe d'enfants rencontrés plus tôt dans la semaine se greffe à nous plus tard.</p> <p>Durant l'après-midi, alors que Jeanne fait du collage, elle est interpellée par la gardienne du collège et son mari qui semblent avoir un logement de fonction qui fait office de poste de sécurité. Le collage sur les murs leur paraît hostile. « Si vous travaillez avec les enfants, apprenez leur à ramasser leurs déchets ».</p> <p>Nous décollons le petit bonhomme laissé plus loin sur l'enceinte du collège.</p> <p>Nous finissons l'après-midi par un goûter dans un parc plus loin. A cet endroit, un groupe d'enfants est déjà présent pour un anniversaire. C'est pourtant à 100 m, mais caché par les immeubles, nous ne les avions pas vu. Beaucoup de recoins encore à explorer.</p> <p>Au retour chez les filles, nous demandons à leur maman s'il est possible de se brancher chez elle pour faire l'atelier couture pendant les vacances. Elle accepte en nous proposant même de faire cela dans son salon..</p>					

Activité : L'art et la main (Ferme de la Harpe)	
Type d'activité : Culturelle / Découverte de métiers	
Date : janvier 2023	Pédagogue : Nathan
Horaires : 13h30 - 17h30	Transport : marche
Contact : Néant	
Enfants : Emran, Katy, Téig	
<p>Description de l'activité :</p> <p>13h30, bâtiment, 4ème étage, famille d'Ekim, je toque la porte, attend environ 30 secondes, rien, je sonne, attend environ 45 secondes, j'entend un léger bruit derrière la porte, re-sonne, quelques secondes d'attentes, je décide de redescendre les escaliers et entend derrière moi un bruit de verrou qui se ferme. Échec de la médiation de la veille ?</p> <p>Direction le bâtiment d'à côté pour aller chercher Katy, rez-de-chaussée, Anne est devant la porte avec Kimberley, je l'informe de la situation pour Ekim (porte close) et échange quelques mots avec la mère de Katy puis nous prenons la route pour aller chercher Emran. Sur le chemin, Katy me prend la main pour marcher et m'interroge sur "ce qu'il y a sous nos pieds, sous terre". Nous parlons de géologie, elle me dit que d'abord il y a de la terre, puis de l'eau, et je lui dis qu'ensuite si on creuse vraiment très profond, il y a même du feu, de la lave, et on se regarde avec des grands yeux. Arrivé chez Emran, elle nous ouvre avec Téig et son père, ils parlent tibétains entre eux, Emran traduit ce que je dis, Téig demande pourquoi il ne part pas tout de suite, je lui explique que Anne va arriver dans quelques minutes (on sent qu'il voulait être le premier, il va même jusqu'à rouvrir la porte après que nous partions pour me dire "en fait, tu peux dire à Anne que je ne veux plus venir" !). Katy et Emran se connaissent de l'école et le contact est facile. Nous nous dirigeons ensuite jusqu'à chez Mohamed, au 13 rue de la Bourbonnais, en dessous de la dalle. Le chemin d'une centaine de mètres est l'occasion de discuter et jouer, autant avec le mobilier urbain (les grilles qui donnent sur le parking souterrain viennent augmenter la réponse à l'interrogation de Katy, "il y a quoi sous nos pieds" et son l'occasion d'un jeu, un peu pour se faire peur : courir sur les grilles avec le vide en dessous) qu'avec des propositions des enfants (jeu du "ni oui ni non"). Arrivé à l'adresse d'Mohamed, ce sont les enfants qui prennent l'initiative de sonner et de se diriger naturellement à la porte au fond du rez-de-chaussée - "ben oui, c'est sûr que c'est là, Mohamed s'occupe de son frère qui est en fauteuil roulant !".</p> <p>Une fois le groupe au complet, je leur indique une direction à suivre pour aller jusqu'à notre destination : il faut trouver le Nord ! On choisit l'itinéraire ensemble et on échange en marchant. Arrivé à un croisement, je leur propose un détour - "vous connaissez l'aire de glisse juste derrière cet immeuble ?! - direction le petit skatepark de Kennedy, bien caché entre les immeubles, les enfants courront y jouer dès qu'ils aperçoivent. Je sors le petit appareil photo compact et leur propose d'être aussi les journalistes de cette après-midi et de nos explorations. Mohamed se prend au jeu tout de suite, sans trop besoin d'explication sur le fonctionnement, puis l'appareil circule de main en main. Photos et vidéos pour le reste de la journée. Les enfants s'arrêtent systématiquement sur chacune des aires de jeu que nous croisons. Nous essayons aussi de regarder à travers les vitres teintées des bâtiments récents que nous ne connaissons pas. "Vous connaissez le passage souterrain avec tous les graffitis ?!" - proposition de "safari" photo pour traverser le tunnel, on crie en arrivant dedans pour tester l'écho puis je sors des craies pour dessiner sur certaines parties des murs (les enfants proposent le jeu des silhouettes), Mohamed filme l'excursion souterraine. Dernière ligne droite pour atteindre notre destination : la ferme de la Harpe, où se tient le festival L'art et la main. En arrivant Emran nous indique qu'en fait elle connaît le lieu, elle y a déjà été pour célébrer une fête communautaire tibétaine. Passage par une sorte d'accueil où un monsieur nous invite à entrer dans une première tente, les enfants sont vite captivés par le fourmillement des activités (il y a un gros bruit de fond car un artisan utilise un chalumeau pour chauffer du verre et modeler des objets) et nous nous posons sur un premier stand / atelier : dessin "scientifique" avec une table lumineuse. Une artiste explique le fonctionnement basique aux enfants puis ils choisissent un modèle et se lancent dans leurs dessins. Katy demande un peu d'aide et finit la première, l'exercice captive Mohamed et Emran qui s'appliquent durant plusieurs dizaines de minutes, ils finiront tous avec un résultat plutôt honorable, nous les rangeons au propre dans mon "gros sac à dos". Pendant ce temps, nous avons eu le temps d'expérimenter la peinture sur toile avec Katy et avons observé et questionné le souffleur de verre. Mohamed s'exerce à la peinture mais ne reste pas concentré longtemps, nous poursuivons l'exploration et sortons de la tente. L'association Comme un établi propose des jeux dehors, ça occupe quelques minutes les enfants, puis Katy aperçoit un</p>	

tourniquet et fonce dans sa direction, rapidement suivi par les autres. On y joue de longues minutes, les enfants ne veulent pas s'arrêter de tourner, Katy ne cesse de répéter que "ça ne va pas assez vite" (je suis presque impressionné car dans les faits, le tourniquet tournait vraiment vite...). On croise deux autres groupes du GRPAS de Maurepas, on en profite pour se saluer et expliquer aux enfants et aux jeunes pourquoi on se connaît ! On va ensuite expérimenter des engins roulants électriques bricolés sur une piste, on attend son tour en observant et en faisant des commentaires, puis chacun des enfants font un tour. La première réaction de Katy à l'arrivée : "ça va pas assez vite", devant le "moniteur", rires (encore une fois, les machines allaient relativement vite !). Nous allons observer les "barbecues" (qui sont en réalité des forges) et nous observons les forgerons mais il n'est pas possible d'interagir. Nous poursuivons notre chemin et entrons dans le bâtiment, initiation au "bricolage", un intervenant rie et précise : "à la menuiserie". Les enfants coupent chacun leur morceau de bois et l'emportent en souvenir. Goûter dehors sur une table en regardant un bus d'époque en cours de rénovation se faire recouvrir par un graffiti. Mohamed observe attentivement, ce sont des "grands" qui peignent. Beaucoup de rires, on sent que c'est la pause ! Il est l'heure de rentrer, nous prenons la route du retour, et comme à l'aller, il s'agit pour les enfants de s'arrêter sur toutes les aires de jeux possibles, aménagées ou non ! Les rebords de murs, les grillages et le mobilier urbain fournissent un bon terrain de jeu pour sauter et courir. Grande négociation pour savoir qui l'on raccompagne en premier... En arrivant dans la rue d'Mohamed, les enfants veulent encore jouer, nous nous arrêtons sur une nouvelle aire de jeu, on fait de la balançoire, Katy veut toujours aller plus haut et plus vite. Emran est la plus bavarde du groupe, sans monopoliser la parole, elle occupe constamment l'espace, avec enthousiasme et vivacité ! Mohamed est plutôt du genre force tranquille, durant l'après-midi, il est très tourné vers les autres, il n'hésite pas à prêter main forte et est volontaire. Nous raccompagnons Mohamed, et échangeons quelques mots avec sa mère, les autres enfants sont très à l'aise (ce sont eux qui sonnent à la porte par exemple), j'indique que nous avons réalisé plein de photographies et que je leur transmettrai la semaine prochaine. "À samedi prochain !" me lance Mohamed. Nous nous dirigeons ensuite chez Emran, en jouant elle a cassé la semelle de sa chaussure, on se dit qu'il faudrait un pistolet à colle pour réparer mais elle n'en a pas... Ça n'a pas l'air d'être très grave pour elle. Au retour c'est la mère qui nous ouvre la porte et me remercie chaleureusement, on se dit à la prochaine fois. Sur la fin du chemin, Katy veut toujours jouer car nous passons devant un nouveau parc avec une aire de jeu, on prend quelques minutes puis je la raccompagne chez sa mère, je donne l'appareil photo compact à Katy qui montre quelques images à sa mère avant de s'engouffrer chez elle, "A+!".

On se retrouve vers 17h45 sur la dalle avec Anne pour débriefer nos après-midis respectifs et évoquer le cas de la porte close chez Ekim. Bonne fatigue pour une bonne journée.

Retour sur le groupe, la rencontre, les échanges, etc :

Voir CR + Photos dossier Drive

Points positifs :

Fluidité entre les échanges des enfants du groupe, super appréciable de les voir s'entraider, bienveillance de Mohamed.

Ce qui aurait pu être amélioré :

Le rateau du jour : la porte restée close chez Ekim...

Retour à partager en équipe / Analyse de situation :

Un groupe dynamique et enthousiaste, qui s'équilibre par la singularité de chacun des enfants. Des activités variées (le chemin à pied permet de s'arrêter dès que quelque chose attire l'attention du groupe, tandis que le festival était bien adapté pour les enfants). Quelques difficultés pour "cadre" l'enthousiasme des enfants sur la fin de l'après-midi ("on veut continuer à jouer !"). Les enfants comprennent progressivement notre fonctionnement et émettent le souhait de refaire des activités avec nous.

Phrases pépites / Anecdotes :

"Ça va pas assez vite" (répété à chaque fois) Katy

Annexe 4 : Deux extraits du tableau d'analyse des bilans de pédagogues

		Se mettre d'accord et se comprendre	Les négociations pédagogiques parents	Des explications nécessaires	Des incompréhension et des faux bons	Se saluer, une interaction quotidienne	Une relation régulière Des échanges en profondeurs	Le pédagogue comme personne ressource	Coéduquer	Retour aux parents
30/12/2022	Première activité découverte du RPAS Villejean		Nous sommes allés inscrire les enfants au GP avant de partir avec eux en activité, car les parents ne pouvaient pas les accompagner, ce qui était l'idée de base. Nous avons rempli les papiers							Le retour s'est aussi effectué dans l'excitation, j'ai pu faire un retour seulement au Papa
14/01/2023	Exploration ligne B				Je devais partir avec Ekim à la base, il n'était pas chez lui, sa mère a trouvé une excuse et me faisait que de dire "désolée", finalement je l'ai vu sur la dalle avec un grand... C'était une éventualité à					Le retour chez Timéo s'est bien passé, avec une explication auprès de la maman de Lili qui fait la morale à Timéo devant moi à propos de son attitude. Elle m'a parlé des éducateurices qui suivent les enfants, des difficultés qu'il y a à la
20/01/2023	Découverte galerie zoologique de Rennes 1					Delfine, leur mère, nous ouvre après avoir sonné 17h17, nous avons un peu dépassé l'heure mais ce n'est pas grave, nous nous disons à				Le filet chez deux enfants, la porte est ouverte, une camarade de Kira est arrivée dans la foulée pour venir jouer chez elle, rapide échange avec la mère pour
21/01/2023	Découverte Hotel Pasteur					13h30 bâtiment, 4ème étage, Famille d'Ekim, je boucle la porte, attend environ 30 secondes, rien, je sonne, attend environ 45 secondes, tente un léger bruit derrière la porte, personne, quelques secondes.				

		Communication et traduction	Explication/proposition/négation	Restitution sur l'activité	Attente d'un enfant lors d'un départ en activité	Interaction chaleureuse
14/01/2023	Exploration ligne B	Arrivé chez Emran, elle nous ouvre avec Teig et son père. Ils parlent tibétains entre eux, Emran traduit ce que je dis. Teig demande pourquoi il ne part pas tout de suite, je lui explique que Anne va arriver dans quelques minutes	J'ai donc galéré pendant 30 minutes à trouver quelqu'un d'autre, ça a été Emran qui était contente de sortir... et sa mère aussi d'ailleurs !			
28/01/2023	Ferme de la Harpe		je donne l'appareil photo compact à Kira qui montre quelques images à sa mère avant de s'engouffrer chez elle, "A+!".		Nous allons chercher Ekim, qui met un peu de temps à se préparer car sa famille n'a pas fini de manger. Sa petite soeur reste à nous regarder au pied de la porte pendant plusieurs minutes et nous commençons à jouer avec elle en se cachant derrière la porte et réapparaître en faisant des bruits rigolos. Elle rie beaucoup et a un rire communicatif, l'attente de Ekim a été plutôt agréable.	
28/01/2023	Découverte hotel Pasteur				Mohamed revient et me fixe par dessus l'épaule de son père avec quelque chose dans le mains, il attend que nous ayons fini de parler puis me dis "tiens, de la part de ma mère" et me tend deux crêpes (dont j'ai oublié le nom exact, mais que je vais questionner le lendemain), je remercie chaleureusement et nous nous disons à demain. Taric me passe la paix en arabe.	
03/02/2023	Sortie d'école et présence sociale					

Annexe 5 : Les trois guides d'entretiens utilisé (familles, pédagogues et partenaires)

Guide d'entretien à destination des parents

Problématique : La pédagogie sociale et les GPAS affirme la construction d'un lien de proximité avec les parents par rapport à d'autres méthodes éducatives, y-a-t-il une réalité sociale correspondante à cette affirmation militante ? Comment ce lien entre les enfants, les familles et les pédagogues s'est tissé au cours des années à Villejean ? En quoi la méthode de pédagogie sociale contribue à faire émerger ce lien de proximité par la présence sociale et la proximité que cela induit avec le milieu de vie des familles ?

Expliquer que je fais une enquête sur l'action du GRPAS à Villejean depuis l'arrivée en 2022 et que pour cette raison j'interroge des parents qu'on croise quotidiennement mais à qui on ne prend pas forcément le temps de demander ce qu'il pense du GRPAS et comment ils ont vécu c'est presque trois années de présences. L'entretien va se dérouler en quatre blocs : sur l'enquêté et sa vie familiale sur le quartier, des souvenirs que l'enquêté a avec le GRPAS, ce que pense l'enquêté des méthodes du GRPAS et des questions sur comment il se sent avec le pédagogue

Blocs	Ce que je veux savoir	Les questions
BLOC 1 : Vie personnelle et familiale sur le quartier	Quelle sont les raisons de l'habitation à Villejean, quelle représentation et ressenti sur le quartier.	Quand et pourquoi tu es arrivé à Villejean ?
		Comment tu sentais le fait d'arriver sur ce quartier ?
		Comment tu te sens maintenant que tu vis dans le quartier ?
	Quelle sont les pratiques sur le quartier, en lien avec l'espace public.	Tu fais quoi de ton temps libre ?
		Tu sors souvent dehors ?
	Quelle sont les pratiques perçus et souhaités par les parents sur les sorties dehors de leurs enfants.	Est-ce que tes enfants sortent souvent dehors ?
		Jusqu'où peuvent aller tes enfants sur le quartier ?
		Quelle sont les limites horaires que tu donnes à tes enfants ?
	Situer sociologiquement l'enquêté, el famoso cadrage sociologique. Beaucoup mieux si c'est question se font à partir de relance pour éviter « l'effet interrogatoire ».	C'est quoi tes sources de revenu ?
		Quelle est ta situation familiale ?
		Quelle est la taille de ton logement et combien de personnes vivent dedans ?
		C'est quoi ton parcours scolaire ?
BLOC 2 : Les souvenirs en lien avec le	Comprendre la perception de la rencontre	Tu peux me raconter ta première rencontre avec le GRPAS ? Comment tu l'as vécu ?
	Est-ce que les temps organisés en lien avec	Tu peux me raconter une sortie famille que tu as vécue avec le

GRPAS	les familles sont perçus comme importants ?	GRPAS ? Qu'est-ce que tu en as pensé ?
	Est-ce que le GRPAS prend de la place au sein des familles ?	De quelle manière tes enfants te parlent du GRPAS ?
	La présence sociale est-elle visible ?	Tu peux me raconter la dernière fois que tu as croisé un pédagogue ? Tu les croises souvent sur le quartier ?
BLOC 3 : Quelle perception des méthodes d'intervention du GRPAS ?	Est-ce important pour les parents qu'on vienne au domicile ?	Comment perçois-tu le fait qu'on vienne chercher les enfants directement chez toi ?
	Que pense les familles de l'improviste et de la non-programmation	Que pense tu du fait qu'on touche à l'improviste chez toi ?
	Quelle vision les parents ont de la participation symbolique	Que penses tu des 1€ qu'on demande à chaque sortie ?
	Quelle vision les parents ont-ils des « proxy »	Comment tu perçois les activités qu'on fait sur le quartier ?
	Est-ce important de découvrir des choses en dehors du quartier ?	Comment tu perçois les activités qu'on fait en dehors de Villejean ?
BLOC 4 : Quelle relation ont les parents avec les pédagogues ?	Y a-t-il un souvenir des anciens pédagogues ?	Comment tu t'entendais avec les anciens pédagogues qui était là avant Séverine et Azia ?
	Comment sont vécues les changements d'équipe, y a-t-il une forme d'attachement ?	Qu'est-ce que ça te fait quand les pédagogues changent ?
	Quelle relation entretiennent les parents avec l'équipe actuelle ?	Comment tu t'entends avec Séverine et Azia ?
	La relation est-elle différente avec les pédagogues par rapport aux autres acteurs éducatifs ?	Comment tu expliquerais le travail du GRPAS ? C'est quoi les différences ou les points communs que tu vois entre les pédagogues et les animateurs et animatrices de l'école ?
	Est-ce que les pédagogues entrent souvent ?	Tu accueilles comment les pédagogues quand ils viennent chez toi ?
	Quel sentiment si l'action du GRPAS prend fin ?	Comment tu percevrais la fin du GRPAS ?
<i>Clôturer, remercier du temps accordé et demander s'il y a quelque chose à rajouter, ne pas couper direct l'enregistreur et discuter en informel ! Mais bien signifier quand je coupe quand même.</i>		

Guide d'entretien à destination des pédagogues de rue

Problématique : La pédagogie sociale et les GPAS affirme la construction d'un lien de proximité avec les parents par rapport à d'autres méthode éducative, y-a-t-il une réalité sociale correspondante à cette affirmation militante ? Comment ce lien entre les enfants, les familles et les pédagogues c'est tissé au cours des années à Villejean ? En quoi la méthode de pédagogie sociale contribue à faire émerger ce lien de proximité par la présence sociale et la proximité que cela induit avec le milieu de vie des familles ?

Les pédagogues sont bien au courant de ma recherche mais je peux annoncer la problématique du mémoire puis préciser que l'entretien va se dérouler en quatre blocs : sur le contexte de création de l'antenne, sur la vision générale et théorique de la pédagogie sociale (théorie), sur la pratique globale à Villejean (pratique) et sur l'aspect relationnel. On y va en entonnoir vers la problématique du mémoire, les entretiens servent aussi au rendu pour le réseau des GPAS, donc pas que des questions sur le lien social.

Blocs	Ce que je veux savoir	Les questions
BLOC 1 : Le contexte de création de l'antenne	Est-ce que le fait que la création ne soit pas initiée par le GRPAS pose question aux pédagogues ?	Le projet Villejean a émergé à la suite d'une demande de la ville adressée aux GPAS pour intervenir sur une durée de trois ans. Comment perçois-tu le fait qu'un projet de pédagogie sociale dans un quartier soit amené « par le haut » ?
	Le fait de partir sur une action non pérenne a-t-elle jouer un rôle dans l'intervention ?	La pédagogie sociale en France fonctionnent bien sur un modèle d'implantation à long terme ; le GPAS lui-même est implanté de cette manière sur plusieurs zones. Le projet Villejean n'a pas tout à fait cette ambition. Qu'est-ce que cet aspect « expérimental » évoque pour toi ?
		Comment avez-vous pensé cette question d'une possible « fin rapide » au fil du temps où tu as été présent ?
	Quelle particularité à intervenir sur un quartier « vierge » en termes d'intervention de rue ?	Arriver en tant qu'organisation extérieure au quartier n'est pas anodin. Vous êtes arrivé en 2022 sans que les personnes vous connaissent. Comment avez-vous procédé pour rencontrer les différentes personnes ?
		Quelles ont été les réactions à votre arrivée des enfants et de leur famille ?
		Comment êtes-vous parvenu à ce que les enfants et les familles vous fassent confiance ?
		Comment vous avez fait quand des enfants ou des familles ont refusé la relation ?
BLOC 2 : Vision de la pédagogie sociale en général	Comment les pédagogues se représentent la pédagogie sociale ?	Comment tu définis la pédagogie sociale ?
		Quelle particularité tu trouves à la pédagogie sociale ?
		C'est quoi l'ambition politique de la pédagogie sociale et de celle mené à Villejean ?
	Quelle vision ont les pédagogues des méthodes d'action ?	Qu'est-ce que permet le « hors les murs » selon toi ?
		Pourquoi zoner dans le quartier c'est un acte éducatif ?

		Qu'est-ce que ça permet d'aller chez les gens directement ?
		Qu'est-ce que ça permet de sortir du quartier et d'emmener des enfants à faire des rencontres ?
	Quel positionnement par rapport aux poncifs des GPAS	On parle d'aller vers une forme d'émancipation aux GPAS, pourquoi selon toi ?
		En quoi la pédagogie est une alternative au modèle dominant ?
		En quoi la pédagogie va vers les enfants et familles loin des institutions classiques ?
BLOC 3 : La pratique de rue, quel ressenti ?	Evoquer des souvenirs pour récolter des éléments sûrs : les réactions à la rencontre, les moments marquants...	Tu peux me raconter une rencontre qui t'as marqué à Villejean ?
		Tu peux me raconter un événement marquant sur le quartier ?
		Tu peux me raconter un évènement marquant en dehors du quartier ?
	Comprendre les difficultés ressenties associé au travail de pédagogues ?	On parle de l'usure des pédagogues, comment tu te positionnes sur cette thématique ?
		Est-ce que tu peux m'expliquer des décalages par rapport à l'ambition du projet et la réalité de la pratique ?
	Voir quelle représentation le pédagogue à de son quotidien	On parle souvent de récurrence, de bonnes pratiques d'intervention : comment tu le met en place ?
		Comment tu expliques le quotidien d'un pédagogue de rue à un inconnu ?
BLOC 4 : Quelle relation est créée entre le pédagogue, les enfants et les familles ?	Comprendre comment les pédagogues se représentent leurs relations avec les enfants et leur familles	Comment tu expliques la relation que tu as tissé avec les enfants ?
		Comment tu expliques la relation tissée avec les familles ?
	Selon les pédagogues quels facteurs jouent un rôle dans la relation ?	Qu'est ce qui permet cette relation selon toi ?
	Est-ce que les pédagogues estiment que la relation créée par la pédagogie sociale est unique ?	En quoi cette relation est particulière ou non ?
	Comment les pédagogues voient les ruptures de relation ?	Comment ça se passe quand il y a des ruptures ou conflits avec les enfants ou leurs familles ?
	Y a-t-il une forme d'attachement ?	Comment tu as vécu le fait de partir ?
	Comment on change de pédagogue ?	Comment vous avez pensé le changement de pédagogue ?
<i>Faire un cadrage socio : âge, diplôme, origine sociale... Clôturer, remercier du temps accorder et demander s'il y a quelque chose à rajouter, ne pas couper direct l'enregistreur et discuter en informel ! Mais bien signifier quand je coupe quand même.</i>		

Guide d'entretien à destination des partenaires

Problématique : Le GRPAS c'est implanté dans le « secteur Guyenne », quartier de Villejean suite à un appel de la ville de Rennes. Ce travail « hors les murs » avec les enfants de Villejean dans un nouvel espace a suscité de la rencontre entre les travailleurs du GRPAS, les enfants, les familles du quartier et les acteurs du quartier préexistant à l'arrivée du GRPAS. Comment s'implante une nouvelle méthode d'intervention sociale dans un quartier et qu'est-ce que cela produit sur le milieu en question ?

Expliquer que je fais une enquête sur l'action du GRPAS à Villejean depuis l'arrivée en 2022 et que pour cette raison j'interroge des partenaires qu'on croise puisque je suppose que l'arrivée du GRPAS a eu un effet sur le quartier comme le GRPAS rencontre d'autres acteurs du quartier j'interroge des partenaires du GRPAS. L'entretien va se dérouler en quatre blocs : ce que pense l'enquêté du quartier en général, sur le rôle de l'enquêté au sein du quartier, ce que pense l'enquêté des méthodes de rue/d'aller vers, ce que pense l'enquêté de l'action concrète du GRPAS.

Blocs	Ce que je veux savoir	Les questions
BLOC 1 : Ce que pense l'enquêté du quartier en général	Aperçu général du quartier par l'enquêté, quels sont ses aprioris dessus ?	Comment tu es arrivé à Villejean la première fois, pas forcément en rapport avec ton travail ?
		Est-ce que tu peux me raconter des choses que tu fais à Villejean hors travail ?
		Tu peux me raconter un évènement qui t'as marqué sur le quartier même hors travail ?
		C'est quoi le lieu central pour toi à Villejean ?
	Quelle sont les problématiques identifiées dans le quartier selon l'enquêté	Tu identifies quoi comme problématique à Villejean ?
		Tu penses que c'est quoi la représentation que les habitants ont de leur quartier ?
		Tu penses que c'est quoi la représentation dominante du quartier de Villejean ?
	Quel rapport matériel au quartier	Où est-ce que tu habites ? Est-ce que tu aimerais habiter à Villejean ?
		Tu penses quoi du fait d'intervenir sur un quartier sans y habiter ?
BLOC 2 : sur le rôle de l'enquêté au sein du quartier	Avoir un descriptif du rôle de la personne en question	Comment tu m'expliquerais ton quotidien de travailleur ?
	Quel intérêt voit-il à sa mission	Pourquoi tu effectues ce travail-là ?
		En quoi ce travail à un intérêt pour le quartier et ses habitants ?
	Rapport au politique	Est-ce que tu peut m'expliquer si ton travail est politique ou non

		Est-ce que tu vois des choses qu'il faudrait mettre en place politiquement parlant sur le quartier ?
	Quel vécu a-t-il de son rôle	Comment tu vis ton travail ?
		Comment tu penses que ton travail est perçu par les habitants ?
BLOC 3 : ce que pense l'enquêteur des méthodes de rue/d'aller vers	Sur la mode de l'aller vers et ce que ça permet par rapport à attendre dans	On entend de plus en plus parler d'aller vers, c'est quoi pour toi ? Qu'est-ce que tu penses de l'aller vers ? Est-ce que tu considères qu'en opposition à l'aller vers on peut « d'attendre dans » ; d'enfermement institutionnel pour d'autres type de fonctionnement de structures, d'associations, d'organisation...
	Est-ce que la mode de l'aller vers prend réellement ?	Tu peux m'expliquer s'il a des pratiques « d'aller vers qui se mettent en place ou non à Villejean ? Est-ce que toi tu peux m'expliquer si tu fais ou à déjà fais de l'aller vers ? Est-ce que toi tu peux m'expliquer si tu fais ou à déjà fais participer les gens de Villejean lors de ton travail ?
BLOC 4 : ce que pense l'enquêteur de l'action concrète du GRPAS	Quelle a été la vision portée sur l'arrivée du GRPAS et quelle vision de ses missions	Est-ce que tu te souviens de la première fois que tu as entendu parler du GRPAS ? Et de son arrivé à Villejean ? Tu peux expliquer ce que fait le GRPAS selon toi ?
	La vision du travail de rue, de l'aller vers mené par le GRPAS	Le GRPAS n'a pas de local, seulement l'espace public, il n'y a pas de programme, les pédagogues ne font que proposer des choses aux enfants que ces derniers peuvent refuser, souvent il « zone » dans la rue. Qu'est-ce que tu penses de cette méthode ? Est-ce que tu penses que le GRPAS peut constituer une forme de réponses aux problématiques que tu identifies du quartier ? Le GRPAS n'intervient qu'à Guyenne, qu'est-ce que tu penses de cette limite d'action ?
	Sur la pratique du GRPAS, le lien concret	Tu peux me raconter ta dernière rencontre avec un pédagogue ? Tu peux me raconter un moment qui t'as marqué avec le GRPAS ? Tu peux me raconter une action que tu as fait avec le GRPAS ?
	Quelle vision globale	Tu penses quoi de l'action menée par le GRPAS ?

Faire un cadrage socio : âge, diplôme, origine sociale... Clôturer, remercier du temps accordé et demander s'il y a quelque chose à rajouter, ne pas

Annexe 6 : Trois extraits d'entretiens avec des parents

Extrait avec Caroline (C), Tulio (T) et moi-même (M)

M : Et ici, peut-être une autre question. Là, sur le quartier, par exemple, je ne sais pas, là, ils vont où sur le quartier, en termes de déplacement ?

C : Seul, nulle part. Il y a toujours des embrouilles, sinon. Donc, en général, je sors avec eux. Et quand vraiment, je n'ai pas le temps, je leur dis, vous allez au parc, là, en bas, que je vous vois. Sinon, non.

M : Et du coup, toi et Tulio, vous les accompagnez à...

C : Ça dépend. On change souvent d'endroit, de spot. On aime bien le parc de Villejean, on aime bien le Berry. Le parc qui est un peu plus haut, là, avec le toboggan qui est dans le mur, là. Le parc de la fumée, tu appelles ça ?

M : La fusée.

C : Ouais, c'est ça. La fusée ou la fumée, je ne sais jamais. Il y a aussi le parc du bateau. Oui, le parc du bateau. Et quand on est vraiment motivé, on va jusqu'au Tabor, quoi. Oui. Des fois, on va à la piscine, à la bibliothèque.
[...] (*les enfants se mettent à courir*)

M : Une petite question. Comment est-ce que vous vous avez rencontré le GRPAS, les pédagogues ?

C : Moi, j'avais rencontré... En fait, j'avais été voir Anne, une fois. Elle traînait à côté de l'école. C'est ça. C'est ça, c'est ça.

T : Et ils avaient fait des cabanes. Et du coup, j'ai discuté avec eux. Et après, leurs enfants, ils ont été avec.

M : OK. Ça, c'était il y a combien de temps ?

C : Deux ans et demi, trois ans, parce que j'étais encore enceinte de Francesco. Si je me rappelle, je...

M : C'est le tout début de l'antenne. Ah oui, c'était vraiment le tout début.

C : C'est quand elles ont commencé, en fait. Elles avaient distribué leurs petites feuilles. Et tous les soirs, je la voyais. Je lui disais toujours, Francesco, ça va venir. Et puis, voilà.

M : Vous avez connu Nathan aussi, du coup ?

C : Ouais. Je l'ai croisé tout à l'heure. Tiens. Je crois qu'on a connu tout le monde.

M : Bah oui, de toute façon, si vous avez connu Anne et Nathan... [...]

M : Bon, des fois, elle passe, quand même. Ouais. Vous les rencontrez et vous les inscrivez tout de suite ?

C : Ouais.

M : OK.

T : Ouais, ouais, ouais. Direct. Et ça marche. Même des fois, moi, je ne veux pas venir. Eh bien, ouais. C'est ça. Seulement, il fait moins d'activités que Pauline. Ouais, c'est vrai. C'est qu'Azia, lui.

M : Et si, comment est-ce que vous pensez ? Enfin, vous voyez aussi, une de vos pratiques, c'est quand même de sonner aux portes, un peu à l'improviste, sans forcément prévenir. Comment est-ce que vous voyez aussi ce truc-là ?

C : Comme tout le monde, je pense. Moi, ça ne me dérange pas. Je pense qu'il y a beaucoup de confiance qui s'est instaurée entre les filles et les familles. Et du coup, ça marche bien, quoi. Moi, je prends ça comme tout ce qu'il y a.

T : Moi, des fois, je suis plus ouvert. Des fois, je suis moins ouvert. Ça n'a pas à voir avec vous. Ça a plutôt à voir avec moi, toi, des fois. Je pense que ça marche bien parce qu'elles sont vachement adaptables aussi. On le voit bien. Si ça le fait, ça ne le fait pas.

C : Elles ne sont pas intrusives, quoi. Elles arrivent, certes, sans prévenir, mais elles ne sont pas intrusives. Et puis, nous, on est bien ouverts. Il y a toujours du monde qui passe, en plus. On a toujours des gens qui passent. Et du coup, on a... Oui, mais j'ai l'impression qu'elles ont réussi à bien faire avec toutes les familles parce que tout le monde a un profil différent, tu vois. Et je trouve que même avec des femmes, tu vois, qui sont un peu plus introverties, entre guillemets, elles arrivent quand même à créer du lien. Et puis, c'est chouette.

M : Oui. Vous trouvez qu'il y a quand même ce lien de confiance.

C : Ah, grave !

M : Et ça, avec tous les pédagogues, toutes les personnes qui sont passées, ou il y a eu des changements ?

C : Non, après, ils sont tous différents, mais ouais, ouais. C'est un socle commun, quand même, ça. Ouais, ouais, je crois que c'est marrant. Petit à petit, ça se fait, tu vois. C'est un peu comme tout le monde. Ça, vous ne mettez pas trop la pression.

T : Non, c'est plutôt chill. Et puis voilà, c'est quand même des choses qui font grandir des enfants. Tu vois bien qu'ils reviennent avec des idées, qui font des apprentissages aussi là-bas sur le savoir-faire. Ce qui est bien, justement, je trouve que c'est le fait que ce soit pas trop carré, que ce soit flex, c'est ce qui est bien, je pense, tu vois. Ça laisse libre cours à l'imagination de chaque gosse, quoi. Non, non, mais même dans les relations entre les parents, les encadrantes du GRPAS, je pense que c'est ça qui fait que ce soit comme ça.

Extrait avec Maëlle (A) et moi-même (M)

M : Ça marche pour la vie dans le quartier un peu général. Toutes questions qui me reviendront après. Sinon, un peu sur le fonctionnement du GRPS. Est-ce que toi, tu te souviens la première fois de ta rencontre avec le GRPAS ?

A : Il me semble. Je pense qu'ils avaient dû attendre devant l'école. Et c'est ma fille qui a dû me dire « Maman, il y a des animateurs ». C'est une qui est partie, que j'adore, que je la kiffe.

M : Anne ?

A : Voilà. Qui s'est présentée. Et du coup, ils m'ont donné le papier qui expliquait. Et moi, j'ai adhéré tout de suite. J'ai dit « Oui, super ». Parce que ça évite que les enfants soient quand même un peu livrés à eux-mêmes. Et du coup, de là, on a fait connaissance. Et après, j'ai inscrit mes enfants presque à toutes les activités. Parce qu'à l'époque, ma fille n'avait pas d'activité sportive. Donc du coup, elle était libre le mercredi après-midi, le samedi. Et donc, on payait les 1 euro. Et puis, je disais même que ce n'était même pas cher. Et puis, elle a fait du camping, elle a fait des sorties. Moi, j'étais contente. Je l'ai inscrite à tout quand il y avait de la place pour elle. Le petit aussi, mais lui moins. Lui, c'est juste ses copains puis le foot. Mais il a fait quelques activités aussi.

M : Oui, il a fait quelques activités. Mais lui, en général, il veut moins partir. Lui, c'est ses copains. Il joue au foot.

A : Il ne fait que du foot.

M : Ok. Donc, tu l'avais rencontrée devant l'école à ce moment-là.

A : Oui, c'est ma fille. C'est ma fille qui me l'avait ramenée à la maison. Donc, j'avais accueilli. Et puis moi, j'avais dit « Ah, super ». Et de là, je suis toujours restée en contact. Je fais des grillades des fois avec eux. Quand il y a des choses qu'ils me demandent et que moi, je peux, je participe. Parce que je trouve que c'est super.

M : Oui. Et du coup, ce qui est un peu spécifique peut-être, c'est que même si tes enfants ne partent plus en activité, ça t'arrive toujours de faire des trucs avec les gens après ?

A : Oui, parce que moi, je trouve ça génial. Il faut que ça existe pour les enfants futurs. Vu que je ne fais pas grand-chose à part m'occuper que de ma maison et de mes enfants, ça me permet aussi de faire du social. Quand j'étais plus jeune, je voulais être éducatrice spécialisée, que je n'ai pas fait. Donc du coup, j'aime bien.

Et puis, j'aime bien participer quand je peux. Et puis, j'ai du temps libre quand même. Je n'ai toujours qu'à faire du ménage dans ma maison. Des fois, j'en ai marre.

M : C'est mieux de faire des grillades dehors. (*rire*)

A : Voilà. Non, mais c'est clair. (*rire*) Et en ce moment, je fais du bénévolat au CCAS, au VRAC, pour la distribution de produits au VRAC. Voilà. Hier, j'ai commencé depuis décembre, une fois par mois. Au début, je ne faisais que deux heures et demie. Puis, je me dis que je n'ai rien à faire. Et puis, ça me permet de m'évacuer. Et du coup, je fais toute l'après-midi là-bas. Et c'est génial.

M : Carrément.

A : Oui. Et du coup, c'est super. En plus, je rencontre du monde. Mine de rien, ça me fait rencontrer les gens du quartier. Ils se rappellent de moi, mais moi, je ne fais pas attention aux visages. Et du coup, ils me disent que je suis la maman de... C'est l'ami de mon fils. Et du coup, ils me disent que je suis la maman de Kelig, c'est une copine à ma fille, par exemple. Je mets un visage sur la maman. Je connais les enfants, mais je ne connais pas les mamans. Et vu qu'elles vont au VRAC, j'apprends à les connaître. Tu vois du monde. Et puis moi, en plus, vu que je suis inscrite là-bas, j'achète aussi là-bas parce que ça coûte moins cher. Et c'est des bons produits. Et donc, je trouve ça super.

M : C'est tous les combiens de temps le VRAC ?

A : Tous les mois.

M : C'est une fois par mois ?

A : Voilà, le jeudi. Une fois par mois, le jeudi. On commande par Internet. On arrive là-bas. On prend le ticket qu'on a commandé. On va à chaque stand, on va dire. On donne la farine ou les pâtes. Les gens viennent avec leur contenant. On verse dedans ce qu'ils ont commandé. Puis après, ils payent soit en espèces ou en chèques directement.

M : Tu as découvert comment le VRAC, toi ?

A : C'est une animatrice. C'est Azia, je crois, qui m'en a parlé. Ou Séverine qui me dit « Tiens Maëlle, ça ne t'intéresserait pas ? » Et même de faire du bénévolat là-bas. J'ai dit « Tiens, pourquoi pas ? » Et de fil en aiguille, j'ai commencé. Puis du coup, je me suis adhérée. Et depuis, je fais tous les mois, une fois par mois.

M : Tu trouves ça cool que les animatrices proposent des trucs comme ça ?

A : Oui.

M : Et à toi aussi, pas qu'aux enfants.

A : Oui. Mais en même temps, c'est vrai que moi, les animatrices, je les accueille à la maison. Moi, je vois un coup, ils ne faisaient pas très beau et tout. Ils avaient une réunion à faire avec les enfants. Mais je leur disais « Venez à la maison, il n'y a pas de soucis. » Moi, je suis partie. C'était la réunion avec les enfants. Et du coup, moi, j'ai connu... Je connais bien maintenant Azia et tout ça. On s'entend super bien. Je discute avec eux. Ils me disent quand il y a des réunions, quand il y a des trucs pour samedi, quand il y a eu la réunion, tu vois, du coup, j'ai fait du colombo de poulet. J'étais contente. J'ai participé. J'aime bien faire ça.

Extrait avec Iliana (I) et moi-même (M)

M : OK. Ça roule. Ça, c'est les questions sur le quartier. Je me refais le fil. Parce que j'ai oublié ma feuille avec mes questions. Mais normalement, je les ai à peu près en tête. D'accord. Et bien, peut-être sur le GRPAS. Est-ce que toi, tu te souviens de la première fois que tu nous as rencontrées ?

I : Enfin, pas forcément moi, mais peut-être d'autres gens. Je pense que c'était l'année dernière. Non. L'année d'avant. Entre deux ou trois ans. Je me souviens. Là, on m'a donné. On m'a parlé de ça, la maman d'un copain de Yoan. Je disais, est-ce qu'on peut sortir avec les enfants au parc ? Elle me dit, moi, les miens ne sont pas là. Avec une sorte de... Comment on appelle ça ? Association. Ils viennent des fois les prendre. Et une fois, il y avait Anne. Quand Anne, elle était là. Elle m'a dit, tiens, il y a Anne là si tu veux. Justement, c'est là-dedans où je te parlais et tout. Et je me suis mis la fenêtre. Allo, bonjour. Comment allez-vous ? Et tout. Je suis descendue. Je prends des informations et tout. Et c'est là que ça a débuté. J'inscrit les enfants et puis hop.

M : OK. Comme ça. Avec Anne qui faisait un truc du coup au parc de la fusée là ?

I : Non. Il était justement en train de chercher les enfants pour une sortie. Et je l'ai appréhendé là. Je me suis renseignée. Et puis, voilà.

M : OK. Via la maman de mère qui t'en avait parlé. Et donc, ça, c'est la première rencontre. Et donc, c'est toi qui est allé les voir. Et est-ce que, par exemple, Anne, elle connaît déjà Yann ? Les enfants ?

I : Ben, pas trop. Non, pas trop. Parce que comme Yann avait peur, il n'y avait pas grand-chose. Donc, moi, je ne les laissais pas sortir. Oui, vu qu'ils ne sortent pas.

M : Nous, si les enfants ne sortent pas, on ne les connaît pas trop. Ils les ont connus à partir de là. OK.

I : Mais j'entendais aussi Yoann. Des fois, il me disait. Mais les enfants de la maman d'un copain, je dis, moi, je ne connais pas. Ils ne pouvaient pas sortir avec eux. Moi, je ne connais pas où ils vont et tout. Je ne sais pas. Mais c'est à partir de là que je les ai connus. Et Anne, elle est venue. On a fait l'inscription. Elle m'a tout expliqué. Et c'est à partir de là qu'ils ont commencé à faire des activités avec les enfants.

M : Et là, tu disais, par exemple, quand ils sont à la toile avec Azia. Là, tu les laisses partir. Ça arrive régulièrement, du coup, que tu les laisses partir quand on fait des trucs sur le quartier ?

I : Oui. Ça dépend. S'il n'y a pas besoin de... Parce qu'Azia me dit, nous, on est ici. Et eux, c'est rassurant parce que quand Azia, ils partent, elle les emmènent en fait. Elle me dit, moi, j'emmène les enfants et je les laisse en bas. Je dis OK. Et puis là, c'est bon. C'est rassurant parce qu'au moins, elle me prévient. On est là. C'est bon. Je les ai amenés. Ils sont en bas. Je dis OK. S'ils ne sont pas là, des fois, je les vois. Et puis quand c'est l'heure, elle est montée.

M : Oui. Donc, en fait, c'est le fait qu'il y ait un adulte que tu connaisses.

I : Oui. C'est ça. C'est rassurant. Un peu, oui.

M : Et donc là, au début, quand la maman de son copain, par exemple, t'as parlé de ce qu'on faisait sur le quartier et les premières fois, t'as rencontré Anne, tout de suite, plutôt t'as laissé les choses se faire directement ou au début, t'avais quand même quelques doutes.

I : Non, j'ai laissé se faire parce qu'il se plaignait beaucoup que je ne les laissais pas sortir. Et que certainement, moi, je ne connaissais pas grand-chose à faire. Donc, je ne savais pas où les amener que la piscine, bibliothèque et même bibliothèque. J'ai su ça récemment. Je ne savais pas ça avant. Donc, il n'y avait pas grand-chose à faire. Ils se plaignaient tout le temps. Nous, on s'ennuie. Nous, on s'ennuie. Donc, au contraire, je me suis dit bon, comme moi, je ne connais pas beaucoup de trucs. Par exemple, quand on va avec eux, c'est à la ferme, c'est des expositions qu'ils vont voir, des trucs que moi, je ne connais pas. Donc, je me suis dit pourquoi pas les laisser. Je n'avais pas du tout de doute. Parce que ça fait un petit moment qu'ils les connaissent aussi. Il n'y a jamais eu d'incident. Il n'y a jamais eu. Donc, je n'ai pas eu. Au contraire, j'étais heureuse pour eux. Oui, c'était une occasion. Voilà. Ils ne vont pas me blâmer. Nous, on ne fait rien. Même quand ils restent à la maison, je les mets sur la télé. C'est encore pire parce qu'ils s'ennuient et tout. On ne sait pas quoi faire. C'est ça. Et ça se retourne vers moi. Donc, c'était comme un poids pour moi parce qu'au moins, ils ont un truc à faire. OK. Il y a un truc de les occuper et ça donne une occasion de sortir. Ils sont contents quand ils arrivent. Ils racontent l'histoire. Un jour, ils étaient venus avec Azia. Je ne sais pas. C'était un certain truc comme ça. La dame avait une grande maison. Je ne sais pas. Il faisait de la couture, des trucs comme ça. Il était content. Il racontait. Même aujourd'hui, il raconte l'histoire. Il faisait de la couture. Voilà, un truc comme ça. Il était content. C'était une grande maison. On a visité. Donc, ça fait du bien. Et ça encourage en fait de les laisser aller découvrir des choses quand nous, on ne peut pas forcément les amener faire ça.

Annexe 7 : Trois extraits d'entretiens avec des pédagogues

Extrait avec Anne (A) et moi-même (M)

M : Ouais, c'est un peu ça. Et si, bah, peut-être, là, sur le début de l'expérimentation à Villejean, il y a un peu la question que souvent vous me posez, mais, genre, de la rencontre, quoi. Comment est-ce que tu fais qu'un moment, genre, t'es en train de te balader, et puis tu vas rencontrer des enfants, quoi que des enfants ?

A : Bah, en fait, au début, on était tous les deux avec Mathias, et Mathias, trop enthousiaste, quoi, enfin, il avait déjà fait une expérimentation, enfin, il avait déjà fait le même genre de travail pour créer l'antenne jeunesse à Maurepas. Ouais. Donc, du coup, il savait faire et tout, tu vois. Et moi, j'étais surstressée, j'étais, je ne me sentais pas légitime, enfin, je ne sais pas, c'était un truc de fou pour moi. Et en fait, euh, on a, bah, on était en présence quotidienne, quoi, dans le quartier, en essayant d'être attentifs aux endroits où il y avait le plus d'enfants dehors qui jouaient, aussi, et on avait des outils, quoi, pour aller vers eux. Et je me souviens, notre premier truc, c'était un petit carnet noir, où on leur demandait de, je sais plus ce que c'était, mais en gros, de dessiner leur activité préférée, un truc comme ça, avec écrire leur âge et leur prénom, tu vois. Et genre, on arrivait, on disait, bah, salut, nous, on va peut-être faire des animations ici, est-ce que t'as envie de répondre à une question ? Et hop, voilà. Un truc du genre. Mais du coup, ce qui fait que parfois, les enfants nous posent des questions, qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, et on se retrouve à discuter, voilà. Et en fait, au fur et à mesure, on va dans une direction de, bah, en fait, là, c'est là où il y a plein d'enfants, quoi. C'est intéressant. En effet, ils sont éloignés de tout le reste du quartier, avec des frontières un peu symboliques et tout. C'est la... C'est l'école la plus basse en termes de résultats, etc. C'est le bout du bout du quartier, la rocade autour. Enfin... Le cul-de-sac, ouais, c'est l'impasse. Enfin, que des trucs comme ça, on se dit, mais... Ouais. Et où il y a eu des rencontres aussi chouettes avec les enfants, quoi. Et du coup, au fur et à mesure, on vient plus souvent, on propose des petites activités, et... Voilà, quoi.

M : Ok. Ça, c'est avec les enfants, et puis, il y a un peu le... L'étape d'après, c'est genre quand vous allez rencontrer, bah, leurs parents. Parce que ça, j'imagine que ça, ce n'est pas des étapes. Ça se fait petit à petit.

A : Il y avait les parents et il y avait aussi les partenaires. Ouais. Enfin... On a fait... En fait, on a beaucoup, beaucoup marché dans tout le quartier, tu vois, vraiment de... Du parc de Villejean jusqu'à Beauregard, genre, et jusqu'à Pontchaillou, presque, tu vois.

M : Ah oui, ok.

A : Enfin, on a essayé de silloner tout ça pendant plusieurs semaines et de rencontrer tous les acteurs de quartier, quoi. Tous les partenaires qui pouvaient être intéressants pour nous. Et... Donc, il y a ça, et en

parallèle, le terrain, entre guillemets, avec les enfants et les parents. Et les parents, je sais plus trop comment ça s'est passé, mais... Je sais pas, en fait, forcément, quand tu parles avec des enfants dans la rue et que t'es un adulte et que t'as d'autres adultes qui supposément sont les parents ou les parents de copains, tu viens te présenter, quoi, en justifiant un peu ta présence. Parce qu'en fait, avec Mathias, souvent, on arrivait avec son camion blanc, tu vois. On se posait dans le quartier et on était avec les enfants et on se disait, mais waouh, les parents vont nous prendre pour des fous, des kidnappeurs et tout, tu vois. Du coup, on avait beaucoup ce truc où on allait vers les parents pour justifier pourquoi on parlait à leurs petits, quoi. Mais... Mais en fait, il y a ce truc, on était présents sur le quartier, donc quand on rencontrait, on y allait, tu sais, on donnait tout pour avoir une conversation avec des parents. Et après, activité de découverte, quand on a commencé, je sais plus comment ça s'est passé, mais en gros, on allait voir les parents qu'on connaissait déjà, quoi. Et en fait, c'est la présence aussi qui fait tout. C'est que... On était présents les parents tout le temps, donc du coup, tu recroises, tu recroises, tu recroises et puis c'est comme ça que ça se crée, quoi. Où tu te sens ensuite légitime d'aller chez les gens. Oui, c'est ça. Du coup, ceux que tu croises le plus souvent, c'est... C'était qui les premiers enfants que vous avez inscrits ? C'était Timéo, Naïa, et son frère Théo. Ah ouais, c'est... Théo, il doit être en cinquième. Il est... Je pense qu'il est déscolarisé en fait. Et Naïa, elle est à l'école. Elle doit être en CM2, je pense. Ah si. Ils sont... Et... Voilà. Et je ne sais pas pourquoi, en fait, c'est eux. Je me rappelle plus la rencontre avec sa maman. Comment ça s'est fait ? Je sais plus. Mais en tout cas, on avait Timéo. Timéo, bien évidemment, qui est tout le temps dehors et tout. Tu sais, qui interpelle un peu. Enfin, c'est intéressant de pouvoir lui faire découvrir des trucs. La rencontre avec le père, on se disait, ah ouais, intéressant aussi, quoi. Mais je sais plus, ça devait être Théo, parce que Théo, il foutait un peu la merde dans le quartier, quoi. Il était trop chiant avec tout le monde et en même temps, il se faisait bouger, quoi. De toute façon, souvent... Et à l'école, on savait que ça se passait pas bien et tout. Et la maman, elle était en mode, ouais, s'il vous plaît, emmenez-les. Ok. Ou c'est eux les trois premiers.

Extrait avec Séverine (S) et moi-même (M)

M : Ca marche Et bah peut-être sur un truc un peu moins général mais toujours sur le lien avec l'arrivée et bah t'arrives en pédagogie de rue là au GRPAS sachant que t'avais déjà fait à Madame Rutabaga Mais il y a un peu ce truc-là... de t'arrives chez les gens ne te connaissent pas encore comment est-ce qu'elle se fait du coup t'as parlé de la période de tuilage où il y avait encore Anne mais j'aimerais bien que ça continue après comment elles se font un peu les rencontres avec les familles les enfants qui ne te connaissent pas encore.

S : Bah en fait j'ai l'impression que la période de tuilage en fait elle est hyper courte parce que on fait un mini camp où du coup on est un peu au quotidien et pendant trois jours avec six enfants du coup-là il y a des liens qui se créent assez facilement. Mais sinon après c'est un peu des touches de rencontre quoi et du coup mais c'est encore une question que je me pose aujourd'hui et vraiment genre j'ai l'impression que ça me travaille

carrément mais je me dis mais comment on fait pour garder une continuité dans le lien aux familles si on va pas les voir toutes les semaines or il y a quand même genre beaucoup de familles fin... Mais alors par rapport à la rencontre bah ça se fait progressivement quoi Ouais ça se fait dans un truc où où t'y vas... Enfin je me mettais un petit coup de pied aux fesses quoi enfin genre j'avais très envie de d'être connu et d'être identifié du coup genre j'y allais je me donnais un coup de pied et je me disais allez let's go c'est parti ! Et... Mais En réalité j'ai l'impression que il y a peu de familles que je connais enfin je les connais on se connaît on se reconnaît on se dit bonjour on dit comment ça va.

M : Ouais

S : Et il y a certaines familles avec qui je peux vraiment avoir des conversations enfin il y a certaines familles où je me sens proche et à l'aise mais j'ai l'impression que... Enfin en tout cas à mes yeux ce n'est pas suffisant quoi j'ai l'impression que j'ai un moyen de faire beaucoup plus.

M : Ok est-ce que genre là si je reprends de quand tu dis j'ai l'impression que c'est pas suffisant est-ce que c'est pas suffisant par exemple si tu compares à genre d'autres sphères éducatives genre d'autres personnes qui font de l'animation dans d'autres contextes ou est-ce que c'est pas suffisant par rapport à l'idée que tu te fais par exemple de la pédagogie sociale ?

S : Ouais ça ! Parce que justement j'ai l'impression que c'est des questions qui me travaillent depuis qu'on revoit Anne et justement je me dis purée Anne elle a l'impression qu'elle avait un truc hyper enfin après je sais pas j'étais pas avec elle mais je me dis il y avait quand même un truc... Et je sais que c'est pas bien de rentrer dans la comparaison mais du coup ça me fait un peu un référentiel où je me dis ouais j'ai l'impression qu'il y avait un truc avec certaines familles et du coup je me dis bon en fait let's go faut que j'y arrive quoi et j'ai l'impression qu'en ce moment... Mais je pense que je suis dans un délire et pas bon pour moi mais j'ai l'impression que je suis en train de me dire ah mais merde en fait j'ai l'impression d'avoir loupé des trucs j'ai l'impression d'avoir loupé des occasions j'ai l'impression d'avoir mais en même temps en fait je me dis mais la barre est beaucoup trop haute genre il y a 60 enfants je sais pas il y a 30 familles... Et puis il y a surtout un truc de c'est pas bon d'avoir des attentes enfin je suis en train de me dire c'est ça le truc qui permet de me contrer là-dedans de me dire c'est pas bon d'avoir des attentes dans une relation enfin c'est une relation c'est 50-50 quoi du coup genre j'ai l'impression que moi je donne ça il y a 50% et puis de pas de pas avoir finalement tout le temps le lien. Du coup je me dis est-ce que c'est parce que j'ai pas donné assez ou est-ce que juste c'est indépendant de moi tu vois et c'est normal mais je pense la rencontre c'est fait facilement... Mais c'est juste genre le maintien du lien je trouve qui est plus difficile quoi mais parce que je trouve qu'on a des emplois du temps de fou et que et que j'ai l'impression qu'il faut à moitié avoir sa propre vie plus la vie de je sais pas combien de familles en plus enfin... Genre je trouve que c'est compliqué de de se dire ah ok je me rappelle de

cette discussion avec peut-être maman ça serait possible que je qu'on fasse quelque chose ensemble enfin je trouve qu'en fait il faut avoir la tête un peu partout. Et et ça je trouve que c'est super dur.

M : Ok et là un peu ce maintien du lien est-ce que toi tu fais une différence entre le lien avec les enfants et les familles sur un peu cette continuité du lien sur le fait de les rencontrer ou...

S : Attends pardon je n'ai pas compris.

M : En gros là tu dis globalement la rencontre ça va le maintien du lien c'est plus compliqué notamment parce que on ne les croise pas chaque semaine. tu me dis si je me goure quand je reformule est-ce que cette impression-là de difficulté à maintenir le lien tu la ressens avec les enfants ou plutôt avec leurs parents ou les deux ?

S : Ah non juste avec les parents après il y a certains enfants je les vois moins ouais ils viennent moins en sortie ils sont moins motivés il y a les 6èmes je ne les vois pas trop enfin j'ai moins de lien mais tu vois c'est parce que je compare à l'année dernière où j'ai l'impression qu'il y avait des choses différentes et c'est pas comparable mais non avec les enfants j'ai l'impression que le lien se tient tout le temps c'est plus avec les familles. C'est plus avec le truc de comment on fait pour s'autoriser à aller voir quelqu'un sans le prétexte de je viens chercher ton enfant en sortie tu vois.

Extrait entretien avec Mathias (L comme lui) et moi-même (M)

M : Ça marche. Là tu disais on n'a pas de local, caractéristiques particulières, ça permet quoi de ne pas avoir de local ? Ce ne serait pas plus simple d'avoir un local avec votre matos à Guyenne ? Ça permet quoi ?

L : C'est sûr que ça évite de recréer des sas qu'on a déjà bien assez de déconstruire, déjà quand on est sur l'espace public, parce qu'en fait même quand on est sur l'espace public, il y a des murs qui sont invisibles, donc si on devait mettre des murs dans les murs, déjà on a des murs en moins, on en a au moins quatre en moins quand on n'a pas de local, et après il y a quand même des choses qui se jouent même quand on est dehors, avec les jeunes qui ne fréquentent pas l'espace public, et c'est pour ça que d'ailleurs on ne se contente pas d'être que avec les jeunes qui sont dehors, mais aussi d'aller chercher ceux qui sont à l'intérieur, et pour avoir moi en tant qu'ado, quand j'étais jeune, et c'est rigolo parce que d'ailleurs, je fais une parenthèse, mais quand je suis arrivé dans le réseau GPAS, j'étais stagiaire au GP VIA, et une de mes premières questions que j'ai posées à Maria et Adelia, qui étaient pédagogues au, c'est pourquoi vous n'avez pas de local pour les jeunes, comme ça vous pourriez faire des activités hors les murs, mais aussi avoir un lieu repli, un lieu ressource avec les jeunes, et je m'étais fait un peu rabrouer par Maria, je disais mais non non non Mathias, il faut que tu découvres ce que c'est la pédagogie sociale, ce n'est pas du tout ça quoi, du coup je ne comprenais pas, et après avec du recul, je me suis replongé dans comment j'étais aussi en tant qu'ado dans un espace

jeune que j'ai fréquenté, où c'était une horde de dix mecs, et peu de place pour les autres finalement, et on recréait des choses que pour nous, on se contentait de nous-même, et puis ça contentait tout le monde, on était dix bons garçons, enfermés, on faisait une balle à personne, on était entre guillemets un peu contrôlés, je pense que c'est ça aussi, à mon avis c'est un outil de contrôle aussi l'espace jeune. Une institution, c'est une forme de contrôle sur la population, mais comme peut l'être aussi les formes d'aller vers, qui consistent à aller chercher les jeunes sur l'espace public pour les ramener dans les institutions. Et c'est d'ailleurs tout l'objet de marchés aujourd'hui, de financements, d'institutions qui ont des espaces jeunes et qui répondent à des appels d'offres, notamment de la CAF, pour aller chercher les jeunes, pour remplir leur espace jeune, que les jeunes fuient. Du coup, c'est un peu le serpent qui se barre la queue, parce que quand les personnes vont dehors pour chercher les jeunes, pour les ramener dans leurs institutions, il n'y a plus personne pour gérer l'institution. Du coup, on leur demande souvent, non, non, non, restez quand même dans l'institution, au cas où il y aurait des gens qui viendraient. Quand les gens sont seuls à le faire, ça crée des trucs où ils se disent, du coup, non, on ne va pas faire d'aller vers dehors, on va le faire sur le numérique. Du coup, on fait de l'aller vers, c'est le numérique. Et du coup, tu vois les trucs que ça joue. Enfin, en fin de compte, ce n'est pas le temps de l'humain qui se joue, c'est plutôt du clientélisme. Et tu recrées avec des enfants, tu crées des futurs consommateurs. Ce qui, pour moi, quand tu es sur l'espace public, tu es plutôt dans une relation d'altérité qui peut même être des fois un peu violentes. Il y a eu des moments avec Anne, dans les premiers moments sur Villejean, où on a un enfant qui nous disait, et c'est super d'ailleurs qu'il nous l'a dit, il nous disait, mais vous n'êtes pas chez vous ici, vous n'avez rien à faire là, personne ne vous a demandé de venir.

M : C'est qui qui disait ça ?

L : Raphaël. Qui était là, d'ailleurs, avec sa sœur, sa sœur qui est partie à un mini-camp. Et il était là à la rencontre.

M : Ah oui ?

L : Et c'était super de l'avoir, c'était un peu l'enfant qui désidéalisait la pratique du GP, qui semble être idéal. On a trouvé la solution au fait qu'il y avait de la violence institutionnelle ou symbolique dans le fait que des espaces jeunes ou des centres de loisirs créent de la distance avec les familles parce qu'il y a un coût. Il y a le fait d'emmener les enfants, il y a le fait que les enfants se retrouvent dans des groupes comme ils ont l'habitude de l'être à l'école, donc tu reproduis des choses qui se passent déjà à l'école. Il y a plein de choses qui se jouent, il y a la question du programme, il y a la question de... Enfin bref. Et du coup, cet enfant-là, pour revenir à lui, il vient un peu nous contredire dans « Ben oui, mais OK, vous êtes bien gentils avec vos ateliers de rue et tout ça, mais on ne vous a pas demandé de venir. Pourquoi vous êtes là ? » Alors on était un peu emmerdés avec ça parce qu'on avait plein d'enfants à côté qui adoraient qu'on vienne, donc on était là pour pas qu'on se remette complètement en question. C'est l'avis d'un enfant, mais du coup, il nous a un peu suivi

cet avis-là quand même sur qui on est pour venir effectivement sur un endroit qui n'est pas le nôtre. D'ailleurs, l'espace public appartient à personne, mais après tout, c'est quand même le quartier, le bout de quartier qui symboliquement appartient un peu aux enfants qui y vivent et aux personnes qui y vivent parce que c'est aussi leur espace de jeu. Je dis tout le temps qu'un square en bas d'un immeuble, c'est nous, notre jardin dans notre maison. En fait, c'est leur espace. Donc il avait raison, en quelque sorte, on empiétait un peu sur son espace. Et du coup, on n'était pas dans cet objectif de conquête ou quoi que ce soit, mais on s'est apprivoisés, comme dit Nathan. Je mélange du coup d'apprioyer et de voisiner, et c'est plutôt la force aussi de se mettre en violence sur l'espace public. C'est aussi d'accueillir tous ces codes qui sont des codes créés par et avec les enfants, entre les adultes et les enfants. Un atelier de proximité, un enfant peut venir, peut partir à tout moment, en théorie en tout cas. Après, dans les faits, c'est un peu plus complexe que ça parce qu'il y a des fois des enfants, des parents qui nous voient, qui envoient leurs enfants et qui disent « Ah, vous pouvez vous occuper de lui. » Normalement, ce n'est pas trop comme ça que ça marche, mais du coup, il y a des arrangements qui permettent à des enfants de sortir quand même. Mais en théorie, il n'y a pas de règle. La règle, c'est qu'on n'est pas responsable des enfants qui sont dehors, puisque de toute façon, ils y étaient déjà avant qu'on arrive. Donc, quelque part, ça ne change pas grand-chose. On vient créer un point de rencontre et un prétexte à l'échange, à la discussion. Et du coup, ça, c'est la force de ne pas avoir de local, c'est qu'on s'affranchit de tous les codes qui pèsent sur une institution qui est réglementée et qui, du coup, crée d'emblée un rapport de domination entre les personnes qui l'administrent et les personnes qui franchissent la porte. Que là-bas, entre guillemets, on est tous administrateurs, on est tous... Quelque part, l'espace public n'a pas de cadre. Et d'ailleurs, c'est intéressant de voir le projet autour de la zone de cabane, et ça, c'est un truc où on a fait notre autocritique aussi, de créer un espace de jeu avec des enfants, un espace de construction de cabane sur l'espace public et de se rendre compte que... Alors, du coup, il y avait des petites barrières qui avaient été mises autour, mais qu'il y avait des trous. Donc, en fait, on pouvait entrer et venir comme dans un gruyère. Enfin, c'était un peu un truc... Un cadre poreux. Même symboliquement, c'était assez rigolo. Mais à l'intérieur, les enfants créaient une cabane, ils passaient à trois, quatre, ils créaient une cabane, et c'était la leur. Ils avaient défini que c'était leur cabane. Et sans se rendre compte, on s'en est rendu compte quand même assez vite, on a recréé une forme d'espace jeune avec des trous. Et du coup, on était un peu embêtés des fois de faire des débats sur la propriété, sur la zone de cabane, elle appartient à tout le monde, un peu comme ce qui doit se jouer dans une zone de jeu. Du coup, c'était intéressant. Mais voilà, pour revenir à... J'ai fait un long chemin, mais pour revenir à pourquoi c'est intéressant d'être dehors, il y a peut-être d'autres raisons que je ne dis pas, mais en tout cas, c'est aussi... Il y a des freins, et il y a des freins notamment pour les enfants qui ne fréquentent pas le dehors. Le dehors, à mon avis, est un espace d'engagement, un espace où il y a encore aussi beaucoup de questions de domination, même entre les garçons et les filles. Même s'il y avait des gens, ça se voit un peu moins, parce qu'il y a aussi beaucoup de groupes de filles qui recréent des choses aussi de forme de domination vis-à-vis d'autres groupes d'enfants.

Annexe 8 : Deux extraits d'entretiens avec des partenaires du quartier

Extrait entretien avec un assistant social : Elias (E) et moi-même (M)

M : Ça c'est un peu ma question aussi, d'être travailleur social justement, alors que votre mission au final c'est plutôt d'accompagner, de réorienter, est-ce que ça il y a quelque chose qui joue avec les familles, notamment de méfiance par exemple, quand vous êtes orienté par un prof ?

E : Par contre j'avoue qu'on se présente jamais en disant référent de parcours éducatif, après je l'aborde avec les familles une fois que le lien est fait aussi, le lien de confiance, mais clairement surtout assistant social c'est pire qu'éducateur spécialisé, dans l'imaginaire c'est enleveur d'enfants, et on me l'a déjà dit à plusieurs reprises, donc non clairement c'est pas la bonne stratégie, sinon il y en a beaucoup qui dirait non, mais bon après moi comme je disais je l'aborde sans souci par la suite, il y a des personnes qui veulent pas aller vers le CEDAS parce qu'elles pensent que ça va leur attirer des problèmes, j'explique aussi en fait qu'il y a tout un versant, il y a beaucoup d'aides qui peuvent être proposées, et du coup quand ils me disent non je veux pas avoir d'assistance sociale, parfois je me permets de dire en fait sachez que moi je le suis, et puis une fois que le lien est fait, je pense que les gens peuvent nous faire confiance, pas tous, pas toutes les personnes, mais ça peut permettre de faciliter le lien.

M : Si là pareil sur ce qu'on parlait au début sur le travail de rue, toi tu disais moi je ne suis pas censé faire du travail de rue, mais je le fais un peu quand même, un peu d'où vient, pourquoi tu fais cette pratique et un peu d'où elle vient, par rapport à ce que tu es censé faire ?

E : Par rapport à mes collègues je le fais beaucoup plus, en tout cas de ce que j'en perçois, on en parle, alors je pense qu'il y a déjà plusieurs points, il y a le fait, alors nous nos bureaux sont loin, donc déjà moi en général quand je pars du bureau, je reviens pas, sauf si j'ai un rendez-vous le matin, un rendez-vous l'après-midi, et en général le matin je suis au bureau et après je vais là, donc déjà j'ai pas ce réflexe de retourner au bureau, c'est à dire je suis sur le quartier, qu'est-ce que je fais sur le quartier, ça ça change déjà beaucoup de choses, il y a aussi la géographie, je pense le quartier est assez petit, on fait vite le tour de toutes les structures, donc déjà ça facilite par rapport à d'autres quartier qui est très étendu par exemple, je pense que je le ferai peut-être moins ou en tout cas différemment, et puis en fait c'est pour aussi clairement montrer, c'est à dire que vraiment à un moment donné, il y a des fois, ça nous arrive d'avoir des lapins, ou des familles qui arrivent en retard, ou des familles qu'on n'arrive plus à joindre ou qui répondent pas, et bien moi je vais devant l'école, et puis en fait je le tente comme ça, je me montre en fait, et puis parfois les personnes me disent ah désolé j'ai pas répondu, ou voilà ça arrive, et en fait c'est une pratique aussi, après il y a aussi mesurer un peu, je le faisais bien avant qu'il y ait les tirs etc, mais un peu voir l'ambiance du quartier aussi, je trouve que c'est important de se l'approprier, alors nous on n'est pas là, clairement on n'est pas là le week-end, pas là le soir, ça nous arrive

un peu en début de soirée, ça dépend à quel moment on finit, donc il y a plein de choses qu'on voit pas, mais quand même ça permet d'avoir une vision et de comprendre un peu le fonctionnement du quartier, et voir un peu comment les enfants, les familles se l'approprient aussi, montrer aussi qu'on est là en fait aux familles, et en fait il y a des familles que je rencontre maintenant depuis quatre ans et demi qui me disent ah bah en fait je vous ai déjà vu à tel endroit, tout ça, et en fait ça peut mettre en confiance aussi, alors c'est pas le but principal, mais ça peut arriver, et puis en fait parce que j'aime vraiment bien faire, c'est pas vraiment de l'aller vers à proprement parler, mais je trouve ça intéressant dans la pratique plutôt que de se contenter juste d'aller chez les gens. Pour quelle raison tu donneras ça ? Bah je trouve que ça ouvre beaucoup le champ des possibles, je trouve que c'est vraiment ça, ouvrir au maximum, en tout cas moi je sais pas comment ça m'est venu, je crois que c'est venu naturellement clairement, et je pense que s'il y a quand même quelque chose, c'est le moment où on pouvait faire peu de visites à domicile, donc on utilisait beaucoup l'extérieur, donc nous normalement on fait pas d'activités forcément avec les enfants, ça peut nous arriver à la marge, sur des vacances scolaires ou voilà, et on allait beaucoup sur l'extérieur du coup, on a eu cette chance-là, cette année-là il faisait très beau, même en mars-avril, et du coup je pense ça a aussi aidé cette pratique-là, je venais d'arriver, donc je pense que j'ai pris aussi ce réflexe-là par rapport à d'autres collègues qui sont là depuis plus longtemps.

Extrait entretien avec un animateur : Alexis (A) et moi-même (M)

M : Ok, ça marche. Si peut-être, autre question, pour revenir plus sur le rôle du périscolaire au sein du quartier. Tu es du secteur Guyenne. On est à l'école Guyenne. Quelle importance tu penses que ça a pour les enfants ? Quel rôle ça a au sein du quartier ?

A : Ça va rejoindre les raisons pour lesquelles je me suis investi dans l'animation périscolaire. J'avais un très gros doute quand j'ai commencé. C'était déjà, au début, alimentaire. Quand j'arrivais sur Rennes, il fallait que je trouve un travail facilement accessible. Donc c'étaient les vacations. Sachant que j'avais déjà un bagage d'animation. Et finalement, je me suis dit qu'il y avait des places de titulaire. Peut-être que ça peut être pas mal. Le raisonnement, c'était que j'ai toujours eu du mal avec l'école. J'ai eu beaucoup de mal avec l'institution scolaire. Un rapport colonialiste, particulièrement dans les quartiers populaires. On doit contraindre les enfants, etc. Je me suis dit que, possiblement, pour beaucoup d'enfants, c'est difficile l'école. Le temps périscolaire peut être un moment qui permet de faire adhérer les enfants au système éducatif. Même s'il y a plein de défauts, on y apprend des choses. C'est une chose qu'on pourrait essayer d'éliminer. Mais en tout cas, on apprend à lire, etc. On apprend à vivre ensemble, en partie On apprend ailleurs, surtout. Mais on passe un bon temps, comme au travail, à l'école, quand on est enfant. Je me suis dit que le périscolaire a un rôle, à mon sens, d'être une manière d'éducation douce au sein du système scolaire, qui permet aussi aux enfants d'appréhender et de trouver sa place dedans. Au sein du quartier, c'est quelque chose que je déplore, et c'est pour ça que je salue les collègues du GRPAS. Au sein du quartier, le périscolaire n'a pas de place, en soi. Le

périscolaire est vraiment rattaché au scolaire. À la limite, les accueils de loisirs du mercredi peuvent permettre de faire sortir les enfants de l'école. Parce que les accueils de loisirs sont dans les écoles, en fait. Et donc, si tu ne sors pas... Tous les centres de loisirs, oui. Il n'y a que les gros centres de loisirs d'été, c'est des gros centres où les enfants sont déposés par les parents dans les sites scolaires. Les centres d'accueil, on appelle ça. Ils sont déplacés en car emmenés dans les centres pendant la journée. Ils font leurs activités là-bas et ils reviennent. Donc là, il y a cette possibilité de sortir. Mais par exemple, le mercredi après-midi, pour le temple à l'école scolaire, si les enfants ne sont pas emmenés en sortie à l'extérieur, où on va leur proposer des temps d'accès à la culture, aller au musée, aller au cinéma, des choses comme ça, ou aller faire des pratiques sportives, finalement, ils restent dans le même milieu scolaire. Donc c'est important aussi de proposer ça pour offrir une ouverture de l'école, du périscolaire sur le quartier ou ailleurs pour aller chercher de la culture. Je sais si ça répond à la question.

M : Si, carrément.

A : Parce qu'en soi, nous, périscolaire, on n'a pas de lieu dédié à l'extérieur. On va sur l'espace public. Sauf que c'est quand même compliqué dans notre cadre d'avoir beaucoup d'enfants ou de donner une grande liberté aux enfants sur l'espace public. On est en cadre très contraint.

M : Oui, parce que contrainte matérielle d'enfants...

A : Contrainte légale aussi, contrainte de formation. Avec certains animateurs et animatrices, je n'emmène pas beaucoup d'enfants faire un défile. Il faut connaître ses collègues aussi. Je peux être un peu sévère, parce que je constate aussi un manque de formation et peut-être un manque de motivation parfois. Moi, la motivation, je pense que c'est aussi la rémunération, le manque de formation, le manque de valorisation de mine en général.

M : C'est un truc qui s'entretient.

A : C'est ça que je dis.

M : C'est clair. Si là, tu disais le périscolaire est rattaché au scolaire, et je le déplore, c'est pour reprendre tes mots.

A : Oui, c'est un peu intense.

M : Et du coup, parce que vous êtes rattaché un peu genre... Tu vois que c'est un rattachement de fait, théoriquement, vous pourriez avoir plus d'autonomie par rapport au reste de l'école ?

A : En fait, on est extrêmement autonomes. Il est rattaché au lieu. En fait, le périscolaire est rattaché au lieu de l'école. Mais, suivant les écoles, suivant les équipes, il y a très peu de liens ou parfois il y a du lien, mais ce n'est jamais non plus énorme ou en tout cas très intéressant, en mon sens, pédagogiquement. Il n'y a pas forcément de lien entre le scolaire et le périscolaire. Même parfois, il y a de la conflictualité. C'est une tendance à l'amélioration, mais ça dépend des écoles, vraiment. On pourrait se poser la question de... Je déplore le fait que l'école ne soit pas plus ouverte sur l'extérieur et inversement que l'extérieur ne puisse pas rentrer un peu plus dans l'école. Une chose que vous faites au GRPAS, c'est que vous allez chercher les enfants dans les écoles parce que vous faites du lien aussi avec le périscolaire, et ça permet de créer justement du lien, enfin moi, c'est ce que j'ai beaucoup apprécié avec Azia et Anne, qu'il y a un temps d'échange que les enfants nous voient échanger, rigoler avec eux et qu'on rigole ensemble. Ça crée un lien qui fait rentrer l'extérieur dans l'école et inversement l'école qui va à l'extérieur. On pourrait se poser la question un peu inverse. Est-ce qu'il ne faudrait pas, du fait peut-être du manque de moyens, en termes de nombre d'animateurs de moyens, pour rémunérer les animateurs, former les animateurs, et on travaille aussi très proche de scolaire et périscolaire, mais on n'est pas ensemble, est-ce qu'il ne faudrait pas, comme par exemple le service de protection de l'enfance, retendre vers du régional pour ces services-là ? La protection de l'enfance qui a été donnée au département sans les moyens qui vont avec, en fait, c'est une importance vitale sur la protection des enfants. Est-ce que ça ne devrait pas redevenir rentrer dans un ministère ou national ? On peut se poser la question qu'en local, dans les collectivités territoriales, comment ça se fait que les ATSEM, qui sont les classes maternelles, soient payées et embauchées par les collectivités, pareil pour les animateurs, alors que, de fait, les enfants restent à la cantine, les enfants restent dans les classes maternelles, ça devrait peut-être être du personnel éducation nationale. Il y aurait un avantage pour les moyens, peut-être qu'on créerait plus de liens entre l'éducation douce qu'on peut pratiquer en périscolaire, entre l'éducation douce et l'éducation plus formelle qu'on a en classe, même si on sait qu'en classe, les enseignants sont libres de la manière d'éduquer, on sait qu'ils font des trucs, des activités éducatives, tout comme nous, mais nous on a quand même moins la pression, moi je voudrais très bien plus de temps d'animateurs pour mieux les rémunérer et qu'on ait, par exemple, une heure d'atelier par semaine dans les classes, pour créer du lien entre les enseignants, etc. Et pareil avec le GRPAS, que nous on puisse aussi, sur notre temps personnel en général, aller sur vos activités pour faire du lien avec les mêmes enfants, parce qu'on a tous les mêmes enfants. Enseignants, GRPAS et animateurs périscolaires, on a les mêmes enfants.

Annexe 9 : Extrait de l'entretien collectif

Personnes du dialogue : Mathias (Ma), Anne (A), Nathan (N), Azia (Z), Séverine (S) et Moi-même (M)

M : Là, c'est marrant, sur le truc d'où il y avait des enfants à Guyenne, du coup, ça rend plus simple, là, ce que disait Mathias, par exemple, sur d'autres quartiers, mais enfin, moi, j'ai l'impression qu'il y a aussi le fait qu'il y a des enfants, mais que ça ne suffit pas à faire de la pédagogie sociale, tu peux avoir autant d'enfants que tu veux à un endroit et c'est là que ça rejoint un peu la question de la rencontre, comment, et là, ça sera peut-être plus du papier rouge, mais comment est-ce qu'on rencontre les gens ? Parce qu'en fait, il y a plein d'endroits où on croise du monde et où on ne rencontre personne quand même, et comment est-ce que ça s'est fait, vos premières rencontres, là, tu parlais d'un enfant, la famille Gaudi, les premières qu'on a, je crois qu'on a rencontré cet enfant et en même temps, tu as parlé avec la famille Gaudi...

Ma : donc, je ne sais plus son nom, maman, mais avec ses enfants, dans la poussette, enfin maman, première interaction et Ibrahim passe à ce moment-là, je crois, et en fait, au début, on ne savait pas trop, on s'était dit, est-ce qu'on y va comme ça, on pose des questions, on n'était pas forcément, on n'avait pas réfléchi à un protocole, c'était un peu de l'impro...

A : C'était stressant, ouais...

Ma : ...C'était un peu, du coup, on avait un petit carnet noir, pas très grand, et on posait des questions, mais c'était assez libre quand même, c'était genre, qu'est-ce que tu penses de ton quartier, ou non, qu'est-ce que tu fais de tes temps libres, quelque chose comme ça, et donc les enfants dessinaient, en fait, ça faisait un support, un facilitateur dans l'interaction, et c'est là où ça nous permettait aussi d'avoir, de revenir après avec ces traces-là, et de dire, ah oui, toi, tu t'appelles un tel, on t'avait écrit ça la dernière fois, je me souviens de Diana, qui prend du temps à écrire des histoires, presque en mode journal intime, sur un bout de trottoir, et qui écrit qu'elle est amoureuse d'un autre qui a écrit avant, enfin, des trucs, et ouais, ça a été vraiment, là, on l'a fait au moins pendant deux semaines, ce truc-là...

A : ...et après, on a commencé à faire des activités, mais oui, en fait, c'est juste, bah, discuter, quoi, essayer de dire qui on est, pourquoi faire trottoir, parce qu'on se disait parfois que c'était un peu flippant, notre manière d'arriver, mais... (*on rit*)

N : Mais d'ailleurs, on parlait de la famille Gaudi, bah, la maman, elle était en première ligne pour, elle a été choquée à sa porte, pour qu'elle dise, mais tu prends pour qui, quoi, ou tu toques chez les gens comme ça, parce que t'as croisé mes enfants dehors, mais tu prends pour qui, (*Anne éclate de rire*) quoi, donc oui, il y avait, même nous, on se le disait entre nous, ce truc d'ovni, un peu, des fois, mais aussi parce qu'on voyait d'autres travailleurs sociaux, et donc, les habitants, habitantes, les familles, les enfants voyaient d'autres

travailleurs sociaux. Mais qui avaient des uniformes, pour le coup, ou alors qui étaient très identifiés de par un local, et nous, en fait, un peu ce truc, s'il y avait une police des mœurs, à notre époque, on aurait pu avoir, peut-être, des problèmes, quoi, d'une certaine manière, mais, bah, un autre truc, là, je pense que c'est, c'est froid, mais il y a eu le porteur... un peu de parole avec ce carnet, je crois qu'on peut dire que c'est... on parlait de géographie, une géographie très, très sensible, presque une psychogéographie, c'est-à-dire qu'à 50 mètres de différence, la frontière, elle n'est pas là, enfin, c'est pas la même réalité, en fait, il y a ce truc, du coup, de, d'écarte mentale et de spatialisation, c'est quoi les trajets, c'est quoi les points de repère, c'est, on a l'impression que c'est une manière de faire connaissance aussi à travers la géographie, qu'il y a, en fait, on pourrait penser dans le sens où, moi, je venais, par exemple, avec un petit héritage de Maurepas, qui n'a pas du tout la même géographie, on va se rendre compte qu'en bas de tour de, je ne sais combien d'étages, mais beaucoup trop, on ne fait pas la même chose que dans une résidence qui a beau être très cloisonnée, on fait 4, 5 étages max, quoi.

M : Pour basculer, après, là, on était sur les premières rencontres, mais il y a aussi ce qui est arrivé après, toutes les personnes qui sont arrivées déjà sur de l'existant, du coup, les 4, quoi, et du coup, il y a la question un peu de la re-rencontre, en mode, le GRPAS, il a déjà rencontré, en fait, des familles, mais en vrai, la situation, elle est quand même, et bien, visible, par les personnes qui la représentent, et du coup, quand ça change de ces personnes qui la représentent, comment est-ce qu'on fait pour re-rencontrer, est-ce que c'est, je ne sais pas si c'est plus simple ou pas, et comment est-ce qu'on l'a vécu, là, les nouvelles personnes qui sont arrivées, quoi, et comment est-ce qu'on a fait, justement, pour faire ces périodes de transition.

S : J'ai un peu l'impression qu'il y a une différence avec Maurepas, mais qu'il y a quand même quelque chose qui est installé, dans le sens où, quand on se présente à un interphone, et qu'on dit GRPAS, et le nom de la personne que tu remplaces, ou le prénom de ta collègue, ça offre une porte d'entrée, et je pense que c'est notamment possible parce qu'il y a ce truc de binôme au début, où on se présente, on se dit, ah, voilà, Matéo, il est avec nous, enfin, Flavie, et... Mais, par exemple, j'ai l'impression qu'on s'est confrontés un peu à ça pendant les vacances où on était accompagnés de Aymeran ou, enfin, des services civiques, où on sentait que ce n'était pas aussi facile qu'à Maurepas, et que, vu que les parents n'avaient pas forcément rencontré les services civiques avant, eh bien, il y avait quand même plus de réticences, a priori, où il y a certaines familles qui me disent, bon, non, s'il part tout seul avec cette personne-là que je ne connais pas... Bon, après, ça arrive avec deux familles, mais je trouve que c'est assez parlant, là où à Maurepas, enfin, forcément, ça fait plus d'années, mais où ça pose beaucoup moins de questions, quoi. Donc il y a quand même une porte ouverte, mais il y a un travail qui est fait pour que la porte, elle, soit ouverte, quoi.

M : Grave. Tu voulais rebondir ? (*en parlant à Azia*)

A : Je trouve que ça fait bien le lien avec ce que tu disais avant, Nathan, de la maman, qui te dit... Pourquoi tu rentres chez moi ? Je trouve qu'il y a vraiment ce truc de lien quotidien. Et c'est pas une rencontre de une fois où on explique ce qu'on fait. C'est vraiment ce truc de... On est là tout le temps. Enfin, on s'habitue les uns aux autres. Et je pense qu'on a chacun, chacune, pas les mêmes liens avec les familles. Enfin, c'est pas un lien qui est uniformisé et normé. Et c'est ce qui est hyper intéressant et qui crée un truc très solide. Et justement, c'est pour ça que je trouve que... Ouais, c'est ce qui est difficile à Villejean, quand il y a des nouvelles personnes qui vont rester juste sur des vacances. C'est qu'en fait, les familles laissent... Enfin, j'ai l'impression qu'on a un lien de confiance tellement fort qu'il y a un peu ce truc de... Et donc là, tu me présentes une personne pour une semaine. C'est qui ? Pourquoi ? Enfin, c'est un peu ce que tu disais tout à l'heure, qui peut être casse-gueule ou... Il y a un lien très personnalisé. Enfin, vraiment de personne à personne plus que de professionnel à famille. Et en même temps, je trouve que du coup, ça crée un truc un peu d'exigence des familles vis-à-vis de nous aussi. En fait, ok, cette personne, elle fait partie de ton assaut. Enfin, du cas de professionnel. Mais il n'y a pas le lien de confiance. Et c'est pas parce que tu viens... Enfin, tu me la présentes en tant que professionnelle que ce lien de confiance va être automatique. Et du coup, je trouve que c'est vraiment la quotidienneté. Dans le quotidien, quoi. (*Beaucoup approuvent par des « oui oui » et des hochements de tête*). Ce qui fait que c'est fort et que ça fonctionne sur la durée. Et aussi où, en fait, on voit que la carte un peu mentale de tous les gens qu'on connaît sur le secteur, elle est hyper vaste. Mais chacun, en fait, on connaît un petit bout. Je pense qu'entre toutes les personnes autour de cette table, on n'a pas le même lien avec toutes les familles. Il y a un peu les familles emblématiques, mais encore, je pense qu'on n'a pas du tout le même lien avec tous les enfants ou avec les parents. Et c'est ce que je trouve trop chouette. C'est qu'au final, ça fait comme une toile d'araignée. Enfin, c'est continu. J'ai l'impression qu'il n'y a pas eu de rupture avec des familles avant. Il y a des familles qu'on voit moins, des enfants qui s'identifient moins à nous ou des parents ou quoi. Ou même nous qui avons moins un feeling avec des enfants ou des familles. Mais il y a quand même un lien. Et du coup, c'est un peu ce qui fait le pont entre professionnel et personnel. J'ai l'impression qu'on reste une structure ressource. Mais il y a aussi un truc d'assumer par un enfant qui dit moi, je préfère partir avec ma chambre, avec truc ou bien je préfère ce genre d'activité ou tel truc. Mais il y a quand même ce truc de on est des professionnels, mais avec une exigence affective.

M : Moi, je trouve, c'est un peu ça. J'ai l'impression que quand on arrive sur de l'existant comme ça, le fait d'appartenir au GRPAS, ça t'ouvre un peu le hall de l'immeuble. La porte de l'immeuble, ça t'entre ouvre genre la porte des gens et que par contre, après, il faut remontrer patte de blanche, recréer ce que tu disais. Le lien de confiance pour que ça t'ouvre complètement cette porte là et là. Pareil, l'exemple des Gaudis. Moi, j'ai l'impression que je suis arrivé là cette année et que j'ai fait mes premières activités avec les Gaadi. Elle était en mode moi, je veux bien qu'ils partent, mais que que si elles sont trois, si elles sont que deux, c'est mort. Et du coup, il y a un peu peut être. Je ne sais pas, on pouvait voir recréer un truc, mais quand même, par contre,

tu sonnes un interphone de gens chez qui ne t'es jamais allé. Tu dis, je suis de GRPAS. Moi, j'ai soit on ne te répond pas, mais sinon, s'il y a quelqu'un à l'autre bout du fil et quand même autour de la porte de l'immeuble, ce qui quand même montre qu'il y a quelque chose qui est fait.

A : Parce qu'au début, j'avais vraiment la sensation que c'était relié à nos têtes et nos prénoms et pas trop le GRPAS, que ça a mis du temps à venir ce truc. En fait, on est une association, alors que c'est vrai qu'ici, ça fait combien de temps ? Ça fait longtemps que Maurepas est là et que du coup, les gens savent que GRPAS est une association. Il y a plusieurs personnes qui travaillent, même rien que sur les prénoms. Il t'appelait Nathan au début. (*la salle rigole*)

M : De temps en temps les jeunes, ils sortent « Anne ».

A : C'est marrant, mais du coup, c'est là aussi. Je trouve l'importance que c'est. Que ce soit aussi dans l'affect, je trouve que c'est plus relié à une association directe, on fait confiance et je trouve que c'est aussi intéressant. Mais c'est là où c'est toute l'importance de notre taf. Pour moi, c'est vraiment qu'est-ce que tu crées de vraiment profond avec les familles et tout ? Et que c'est normal que ça marche avec toi et peut-être pas avec un collègue ou alors c'est normal que les collègues y prouvent pour avoir la confiance. Mais en fait, j'avais cet effet-là. Quand je suis arrivé à Maurepas, un peu aussi, j'étais là. C'est hyper impressionnant de rentrer chez les familles et tout et c'est vrai que c'est plus facile ici parce que ça tourne beaucoup plus. Les gens sont habitués. Donc tu dis que tu es du GRPAS, voilà. Et là, ça arrive à Villejean. T'as quand même un truc à prouver. Et que c'est pas parce que tu es du GRPAS que ça y est. Justement, va peut-être falloir. Ouais, tu racontes bien ce que tu as fait pendant l'activité. Je sais pas, tu fais la vraie pédagogue. Ouais, je vous donne tout quoi.

S : Tu fous un peu le pied dans la porte genre en mode je suis gentille, tout s'est bien passé. (*rire*)

Z : Mais je pense que justement, on n'est pas un centre de loisirs. Du coup, c'est pas juste l'enjeu de mon enfant va partir en sortie. J'ai l'impression que quand on a l'axe médiation, on le présente au moment de l'inscription. Mais après, on n'est pas tout le temps à demander aux familles. Et ça va, vous avez rien à me demander. C'est un truc un peu diffus, mais je pense qu'il y est quand même quelque part. Et du coup, ce n'est pas juste l'enjeu de mon enfant va s'amuser. Mais est-ce que je peux compter sur ces gens ? Et je trouve ça hyper fort. Et je trouve, c'est pour ça que déjà, je trouve ça impressionnant qu'au bout de trois ans, on ait ce lien-là. En vrai, franchement, c'est énorme. Parce que parce qu'il y a des structures qui sont là sur le quartier depuis des années et que. Et que ce n'est pas elles n'en sont pas là, mais c'est des échelles différentes. Je trouve que nous, à notre toute petite échelle de deux personnes et de trois sur le terrain, c'est énorme. Je pense qui à, été faits.

Annexe 10 : Carte de Villejean vue par les enfants de Guyenne & noms de ses auteurs et autrices



**Ce travail de cartographie sensible
est le fruit de 9 mois d'observations
participantes, d'enquêtes collectives,
de collectes et d'activités avec les enfants
du secteur de Guyenne dans le quartier
de Villejean-Kennedy à Rennes.**

Avec l'aide précieuse de Nasra, Sayane, Madeleine,
Évodi, Elor, Karamba, Diahoumba, Nabingu, Goundo,
Néissé, Thalia, Nogawang, Tenzin, Leilla, Timothée,
Adem, Kerim, Kétron, Kyéra, Aziz, Kimberly, Kéla,
Yoland, Rosaya, Ornella, Hachim, Athéna, Gabriel,
Mathis, Paola, Houssam, Oussayni, Victor, Michel,
Wisak, Mazaï, Dzongo, Inès, Jenovic, Chaddahou, Kendra,
Divine, Shyden, Shannen, Ruben, Nahé, Issan,
Reynass et beaucoup d'autre jeunes habitantes...
Ainsi que leurs pédagogues du Groupe Renais
de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS),
Jeanne Lichou, Maxime Cottineau et Tristan Deglus,
et la chercheuse Marie-Anais Le Breton de l'université de
Rennes 2 (UMR CNRS Espaces et Sociétés).

Table des matières

Sommaire – p.4

Liste des sigles – p.5

Liste des figures – p.6

1 – Propos introductif – p.7

 1.1 – L'émergence de l'antenne Villejean – p.7

 1.2 – La pédagogie sociale comme objet de recherche – p.8

 1.3 – Pédagogie sociale et proximité : pratique, justification et aboutissement – p.11

 1.4 – Méthodologie de recherche – p.13

 1.5 – Déroulé de l'écrit – p.17

2 – Villejean, la trajectoire d'un grand ensemble – p.19

 2.1 – Courte histoire d'un quartier Rennais – p.19

 2.2 – Un grand ensemble parmi tant d'autres – p.23

 2.3 – Une population vulnérable et un quartier ségrégué au sein de sa cité – p.29

 2.4 – Villejean, un quartier singulier ? – p.30

3 – Comment l'antenne de Villejean s'approprie la pédagogie sociale – p.33

 3.1 – Emergence et transformation de la notion de pédagogie sociale – p.33

 3.2 – Comment le réseau des GPAS met en œuvre l'idée de pédagogie sociale – p.36

 3.3 – Le fonctionnement du réseau – p.44

 3.4 – La prépondérance de la présence sociale sur l'antenne de Villejean – p.48

4 – Les rencontres – p.52

 4.1 – Le pédagogue de rue, un travailleur social malgré lui ? – p.52

 4.2 – Les premiers pas dans le quartier – p.57

 4.3 – Le possible contrôle – p.61

5 – Tisser les relations : la « lenteur pédagogique » – p.66

 5.1 – D'inconnu à connaissance et après ? – p.66

 5.2 – Inscription et sortie du quartier, moments forts et nouvelles étapes relationnelles – p.69

 5.3 – Les changements d'équipes remettent-ils en question le travail relationnel ? – p.71

6 – Peut-on parler de réciprocité ? – p.76

 6.1 – Une confiance et une amitié bien tangible – p.76

 6.2 – Tout les relations ne se valent pas – p.79

 6.3 – Un professionnel malgré tout ? – p.80

 6.4 – Le pédagogue de rue peut-il être rattrapé par le cadre normatif de l'intervention sociale ? – p.82

Conclusions générales – p.85

Bibliographie – p.88

Liste des annexes – p.93

Table des matières – p.130

Sabin	Matéo	10/06/2025
Master ENJEU		
Promotion 2024-2025		
Implanter une pédagogie hors les murs, l'exemple de Villejean		
PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : Université de Rennes		
<p>Résumé :</p> <p>Ce travail relate une expérimentation de pédagogie hors les murs lancée en octobre 2022 dans le quartier de Villejean par l'association des Groupes Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS). À cette date, les deux premiers pédagogues de rue — nom donné aux animateurs de rue — ont commencé à arpenter le quartier afin d'en appréhender les dynamiques et de se faire connaître des habitant·e·s. Progressivement, des activités ont été mises en place dans et hors du quartier, permettant aux pédagogues de tisser des liens avec les enfants et les familles. L'équipe a depuis évolué, et tout un tas d'animations, de liens et de projets continue d'être travaillé. À l'été 2025, cette expérimentation de pédagogie sociale arrive à son terme et la continuation de l'action est incertaine pour les mois et années à venir.</p> <p>Cette expérimentation à Villejean constitue une occasion unique d'observer la manière dont se construisent les relations dans un contexte nouveau et d'explorer les enjeux liés à l'implantation d'un dispositif d'intervention sociale dans un territoire qui ne l'a pas sollicité. Les pédagogues de rue du GRPAS arrivent avec leurs représentations, leurs outils et leurs intentions, et cherchent à inventer une manière de créer du lien social qui leur semble juste et pertinente.</p> <p>Cette méthode d'intervention permet en partie de sortir du cadre institutionnel du travail social pour essayer de construire du commun et des liens entre les pédagogues, les enfants et leurs familles. L'aller vers, la pédagogie sociale ou l'animation hors les murs, selon le nom donné à ces pratiques, constituerait un moyen de créer des relations de proximité entre toutes ces personnes. Mais comment advient ce lien de proximité ? Le pédagogue de rue est-il toujours proche des personnes avec qui il intervient ? Cette méthode d'intervention arrive-t-elle à se détacher du cadre normatif du travail social ? Le travail mené par les équipes du GRPAS ces trois dernières années permet d'explorer ces questionnements.</p>		
<p>Mots clés : Pédagogie sociale, animation, travail social, proximité, domination, familles, parents.</p>		
<p><i>L'Ecole des hautes études en santé publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		