

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

L'évolution de la pédagogie sociale et de son dispositif pédagogique dans les AMO à Bruxelles.

Auteur : Loukili Ossama
Promoteur : Geneviève Warland
Accompagnateur : Pierre Bouchat
Année académique 2020-2021
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont permis à ce mémoire de prendre vie.

Pour commencer, je remercie ma promotrice, madame Geneviève Warland pour sa présence, sa bienveillance et son engagement tout au long de ce travail.

Ensuite je tiens également à remercier monsieur Pierre Bouchat pour ses conseils et sa grande disponibilité.

Enfin, je remercie les sept travailleurs sociaux qui m'ont fait confiance et qui ont accepté de partager leurs vécus. Ils ont indéniablement contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également ma famille pour leur soutien et leur accompagnement durant ces dernières années.

Merci à mon épouse pour tous ses sacrifices fournis afin que mon objectif puisse être atteint. En ce sens, elle a été ma conseillère, mon accompagnatrice et surtout mon amie et m'a donné l'énergie nécessaire pour parachever mon idéal.

Merci à tous ceux qui liront ce travail et qui, je l'espère, trouveront en ses pages, une manière de répondre plus dignement à la condition humaine de nos usagers.

À tous les travailleurs sociaux qui travaillent quotidiennement dans l'ombre, merci infiniment pour votre engagement social et votre endurance.

Introduction	6
Chapitre 1 : La pédagogie sociale	9
I. Brève histoire de la pédagogie sociale	9
II. Brève évolution historique du métier d'éducateur	11
III. La pédagogie sociale et le milieu ouvert	13
IV. Contexte d'habilitation de la pédagogie sociale en AMO à Bruxelles	17
V. Conclusion	20
Chapitre 2 : Un dispositif au service d'une pédagogie	21
I. Le dispositif pédagogique	21
II. L'évolution du dispositif	24
III. La pratique du dispositif en situation d'intervention	27
IV. Le travail de rue : une capacité de renouvellement des pratiques	30
V. Conclusion	32
Chapitre 3 : Évolution historique des AMO	33
I. Les services AMO	33
II. Le travail éducatif, un travail de prévention	34
III. L'évolution des AMO	35
IV. Conclusion	39
Synthèse de la littérature	40
Chapitre 4 – La méthode de recherche	43
1. Objectif et question de recherche	43
I. hypothèse de recherche	44
2. Démarche méthodologique	44
I. Le choix de l'approche qualitative	44
II. L'approche par entretien	45
III. Le choix de l'échantillonnage	46
III. Les limites de la démarche	47
IV. Introduction à l'entretien	48
V. Les questions du guide d'entretien	50
VI. Démarche de l'analyse	51
VII. Présentation de l'échantillon	52

Chapitre 5 : Analyse des entretiens et résultats de l'enquête	54
<i>I. Analyse descriptive : profil des personnes interviewées</i>	<i>54</i>
<i>II. Analyse interprétative</i>	<i>66</i>
<i>a. La pédagogie sociale en contexte de milieu ouvert</i>	<i>67</i>
<i>b. La pratique du dispositif pédagogique</i>	<i>71</i>
<i>c. Les effets de l'évolution des AMO</i>	<i>83</i>
Chapitre 6 : Discussion	88
Conclusion générale	95
Bibliographie	99
Site Internet	104
Annexe	105

Introduction

Traditionnellement, la pédagogie se propose d'adapter les individus au fonctionnement des institutions. Ainsi, selon Ott, dans les approches pédagogiques classiques, les choses sont claires : « il s'agit de tenir l'environnement à distance, de faire coupure avec lui, voire de rechercher quelque illusoire « sanctuaire » » (Ott, 2018, p.56). La pédagogie sociale constitue par rapport à ces approches une véritable rupture. Il ne s'agit plus en effet selon celle-ci d'éloigner l'enfant ou l'adulte de son milieu d'origine, elle va au contraire permettre d'atteindre des espaces délaissés en y recréant du pouvoir d'agir, de travailler et de vivre ensemble (Gaji, 2012). Elle va ainsi permettre au bénéficiaire d'agir lui-même sur son propre environnement. Celui-ci est invité à devenir non seulement acteur mais également auteur de nouvelles initiatives destinées à améliorer sa condition (Ott, 2014).

La pédagogie sociale impliquant d'aller à la rencontre des individus dans leur milieu, la rue constitue un de ses terrains idéaux. En effet, contrairement, aux formes pédagogiques pensées et mises en œuvre dans des structures fermées, ce type de pédagogie doit pouvoir s'adapter à un contexte ouvert fréquenté par un public « libre d'aller et de venir » (Ott, 2018). Le travail de rue est ainsi apparu comme un outil efficace pour répondre à cet objectif. En tant que pratique d'intervention, ce dispositif trouve sa place en dehors des murs des institutions et donne à l'éducateur de rue la mission d'établir un contact avec le public en rue dans le but de lui proposer, de par ses aptitudes et connaissances, l'accompagnement le plus adapté (Monnier, 2010).

Dans le cadre de ce mémoire, notre intérêt portera sur la compréhension du dispositif que constitue le travail de rue dans les institutions en milieu ouvert. Il s'agira plus précisément de comprendre son évolution dans le temps dans les AMO bruxelloises qui sont des institutions ayant pour vocation d'accompagner des jeunes en difficulté en s'ancrant dans une réalité locale. Dès lors, nous avons choisi de formuler la question de recherche suivante : « **Comment le dispositif de pédagogie sociale qu'est le travail de rue a-t-il évolué dans les AMO bruxelloises au cours des 40 dernières années ?** ».

L'objectif du mémoire sera donc de retracer l'histoire de ce dispositif afin de pouvoir prendre connaissance de la façon dont celui-ci est aujourd'hui mobilisé au sein des AMO bruxelloises. Il sera selon nous intéressant de comprendre cette évolution tandis que la mise en place du travail de rue a impliqué que des réflexions soient menées pour que la pédagogie puisse s'adapter à ce nouveau cadre. Le fait de travailler dehors, dans l'environnement immédiat du public oblige effectivement les professionnels de l'éducation à faire preuve de créativité, à prendre en compte cet environnement et ses multiples caractéristiques dans le choix et la manière de mener les activités et projets (Ott 2018).

Afin de répondre à notre question de recherche, nous nous appuierons sur une méthode de recherche qualitative. A l'aide d'entretiens semi-directifs, nous tenterons de recueillir les représentations, les valeurs et le vécu des personnes interviewées sur notre sujet d'étude dans une visée compréhensive.

En ce qui concerne le plan de notre recherche, nous aborderons tout d'abord l'évolution historique de la pédagogie sociale et l'évolution du métier des praticiens de cette méthode pédagogique avant de présenter ses champs d'application, ses méthodes d'intervention et son contexte d'habilitation. Ceci nous permettra d'établir le contexte de notre étude.

Dans un second chapitre, nous préciserons encore ce contexte en nous focalisant sur le dispositif pédagogique particulier que constitue le travail de rue. Celui-ci sera présenté ainsi que la façon dont cette pratique peut être mobilisée par les acteurs.

Le troisième chapitre portera ensuite sur l'évolution historique des AMO. Afin de la retracer, nous nous baserons des sources de type "archive" relatives aux instances d'avis et de concertation du conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse.

Dans le quatrième chapitre de ce travail, nous rentrerons ensuite dans la présentation de la méthodologie de notre travail. Dans un premier temps, nous prendrons soin de préciser notre objectif et notre question de recherche avant de détailler la démarche méthodologique mobilisée ainsi que les méthodes de recueil et d'analyse des données

Enfin, nous entrerons dans le cinquième chapitre, dans l'analyse à proprement parler des entretiens réalisés dans l'optique de présenter les résultats de notre enquête. Cette

analyse se scindera en trois parties : Nous mènerons dans un premier temps, une analyse verticale des entretiens qui aura pour objectif de présenter les travailleurs interviewés et de relever dans leurs propos les informations pertinentes relatives à l'objet de ce travail. Nous mènerons dans un second temps une analyse horizontale visant à soulever les divergences et/ou convergences quant à l'évolution du travail de rue en AMO. Enfin, une dernière partie sera dédiée à la discussion de la partie interprétative. Celle-ci nous permettra de présenter les axes majeurs d'évolution du dispositif de travail de rue ces quarante dernières années dans les AMO Bruxelloises.

Nous terminerons enfin notre recherche en proposant une conclusion générale dans laquelle nous reviendrons sur ses principaux résultats.

Chapitre 1 : La pédagogie sociale

Dans le présent chapitre, nous aborderons en premier lieu, comme évoqué dans l'introduction, l'évolution historique qui traite de la pédagogie sociale ainsi que l'évolution du métier et des praticiens de cette méthode pédagogique. Ensuite, nous présenterons ses champs d'application, ses méthodes d'intervention et son contexte d'habilitation.

I. Brève histoire de la pédagogie sociale

La pédagogie sociale est une pédagogie employée par les acteurs sociaux dans des pratiques de travail « hors institution ». C'est dans le ressenti des limites des pratiques de la pédagogie traditionnelle et nouvelle que les professionnels ont eu besoin du recours à des termes qui répondent le plus fidèlement aux réalités de terrains (Cazotte, 2016). Pour certains, elle est un outil qui nourrit un peu plus les ressources du travail éducatif (Cuef, cited in Fontaine, 2010). Pour d'autres, elle est un courant nouveau (Ott, 2011). Enfin, des auteurs la catégorisent comme étant un cadre philosophique de l'action pédagogique, éducative et sociale (Marynowicz-Hetka, 2007).

Cette pédagogie se distingue des autres pédagogies par le fait qu'elle s'intéresse aux interactions existantes entre l'individu et son environnement (Moss & Petrie, 2019), à l'influence des conditions de vie et du milieu culturel sur l'individu (Wroczynski, 1964). Cette pédagogie est forgée pour la première fois en Pologne, en 1908, par Helena Radlinska. C'est dans une période de guerre, de grande réforme sociale consacrée à l'instruction de masse et de libération nationale que ce courant naît (Radlinska, 1909). Son objectif est de changer les conditions qui freinent le développement de l'homme (Cazotte, 2016). Pour Radlinska, le processus de l'éducation est un processus qui intègre et embrasse toute la vie de l'homme tout en subissant les influences des conditions de vie et de culture (Wroczynski, 1964).

À l'encontre de la pédagogie générale qui se limite aux problèmes liés à l'éducation, la pédagogie sociale traite l'école comme un chaînon important, mais non le seul à être responsable de la formation de la vie de l'homme. Pour Radlinska, les techniques pédagogiques générales s'avèrent parfois inefficaces si on ne prend pas en

compte les facteurs externes qui interviennent dans la vie de l'enfant (Radlinska, 1909).

Dans la même lignée de pensée que Radlinska, les particularités du pédagogue Janusz Korczak tiennent sur le fait que durant sa vie il s'est très peu intéressé à l'école, et beaucoup à l'enfant (Ott, 2011). Pour lui, l'enfant est un être courageux qui fonce vers l'inconnu et qui prend sans cesse des risques, alors que l'adulte choisit la routine et le confort (Ott, 2011). C'est dans cette vision que Korczak propose sa conception de la pédagogie : l'environnement de l'enfant est à construire avec les enfants eux-mêmes en leur permettant de faire appel à leur capacité à être auteurs et responsables de leurs modes de vie (Lathuillère, 2011). Cette vision le conduit à considérer l'enfant et l'enfance non comme un objet d'éducation, mais comme un sujet de droit (Korczak, 1988). Selon lui, éduquer c'est coopérer, créer « pour » et « avec » les enfants les conditions et les règles d'une vie confortable en tenant compte de ce qu'ils sont (Jeanne, 2005). Dès lors, c'est dans cette trame, que le terme pédagogie sociale s'inscrit dans l'héritage de Korczak. Aujourd'hui, sa vision perdure et se rapporte au travail éducatif effectué par les professionnels auprès d'enfants, dans leur environnement naturel et direct (Ott, 2009).

Si le concept de pédagogie sociale n'a pas trouvé une place importante en France et en Belgique, cela est lié à un facteur historique. En effet, par exemple, en France, il existe une tradition historique d'éducation par l'école qui a laissé les pédagogues sociaux porter leurs intérêts sur cette question. Même si l'école reste la priorité de l'éducation, Freinet est l'un des exemples de pédagogue social qui a fondé sa pédagogie tournée sur l'enseignement, sans oublier l'aspect fondamental de l'environnement. Sa pédagogie repose sur deux axes essentiels : l'expression et la coopération (Dufays, 2015). Selon lui, l'expression permet de donner une place au sein d'un collectif éducatif alors que la coopération, complémentaire au premier axe, permet à l'enfant d'apprendre à conquérir le pouvoir (id.). Pouvoir sur lui-même, mais également sur son environnement (Ott, 2011). Malgré que sa pédagogie ait toutes les caractéristiques pour être une pédagogie sociale, la culture sociale fit que Freinet se concentra sur l'école, tout en proposant une vision de celle-ci plus ouverte sur la société et sur les réalités sociales (Ott, 2009). Par contre, depuis les années 80, on remarque un repli de cette vision qui se manifeste par une nouvelle réflexion sur l'école et sur les apprentissages de base. On commence alors de plus en plus à traiter

les difficultés éducatives, affectives, sociales et personnelles vers l'extérieur (Cuef, 2006).

Durant l'histoire, la pédagogie sociale a porté bien des noms divers : pédagogie du pouvoir, pédagogie de la réalité (Ott, 2011), pédagogie du commun (Querrien, 2006), pédagogie de l'émancipation ou encore pédagogie de l'autonomie (Freire, 2013). Malgré les différents termes donnés à celle-ci, toutes ses pédagogies convergent vers le même objectif : une pédagogie en faveur de l'opprimé (Freire, 2013). C'est grâce à la création de condition d'éducabilité de la part des éducateurs que la possibilité de relations libératrices entre les éducateurs et les jeunes naît. C'est un fil conducteur pour l'autonomie et la libération qui se tisse (Freire, 2013).

II. Brève évolution historique du métier d'éducateur

Jean-Marc-Gaspard Itard est celui qui utilise pour la première fois, le 7 décembre 1826, le terme d'«*éducation spéciale*» (Itard, 1826) dans sa «*lettre au rédacteur des Archives sur les sourds-muets qui entendent et qui parlent*» (Capul & Lemay, 2013).

D'ailleurs, il est également celui qui ouvre la voie à une lignée de médecins éducateurs et se voit ainsi, considéré comme un des principaux fondateurs de l'éducation spéciale. En ce sens, il observe, décrit, analyse, évalue, réforme, invente des procédures et crée du matériel (Itard, 1801).

En Belgique, l'histoire de l'éducation spécialisée est récente, mais a connu des moments décisifs. C'est pourquoi, dans cette partie, nous allons nous focaliser sur ces différentes périodes qui marquent l'éducation spécialisée depuis le début du XXe siècle.

Au départ, durant la première moitié du XXe siècle, l'éducation spécialisée est tenue par des clercs, des surveillants et des enseignants. Les zones d'actions sont situées en majorité, à ce moment-là, dans des écoles, des internats pour personnes atteintes d'handicap ainsi que dans des orphelinats (Davagle & al, 2013). Des actions plus spécifiques ont lieu dans des établissements pour mineurs en attente d'être placés (Frustier, 2009).

Comme il n'existe pas encore de formation d'éducateur à cette période, les compétences exigées sont plus de l'ordre des savoir-être que des savoirs et savoir-

faire. Ces savoir-être se caractérisent par un esprit caritatif et par le don de soi (au sens religieux du terme). À cet égard, un seul modèle prédomine à cette époque : le modèle “familial charismatique”. Ce type de modèle se base sur l’importance d’une connaissance des sciences psychologiques dont le seul objectif à cette époque est de répondre favorablement aux problèmes de l’adolescence (Fustier, 2009, p.16). On remarquera vers la fin des années 1950 l’installation ainsi que l’émergence d’un dispositif de formation pour de futurs éducateurs. L’année 1958 marque donc la date de la première apparition des premières écoles d’éducateurs dans l’enseignement supérieur de plein exercice. On observera une offre de formation en dyade : l’une orientée sur une adaptation du public à la société (délinquant, personne atteinte d’handicap ...) et l’autre plus axée sur une approche “compréhensive de la personne”, et sur les dynamiques de groupe (Wery & Jezierski, 1989).

Plus tard, l’émergence du “*modèle technicien*” (Brichaux, 2008, p.12) voit la profession d’éducateur se techniciser : l’action éducative ne se résume plus à simplement donner de l’amour. L’éducateur spécialisé se voit balisé par des concepts scientifiques par des “*théories et techniques dérivées de la recherche scientifique*” (Brichaux, 1992, p.147). Grâce à cela, l’action éducative s’élargit et ainsi les milieux ouverts, les quartiers, deviennent les zones d’action où l’éducation spécialisée s’opère (Fustier, 2009).

• **Évolutions des pratiques éducatives**

Comme nous l’avons compris, le domaine traditionnel où l’éducateur intervient fut en premier lieu le secteur de l’enfance “inadaptée”. En effet, pendant les années 40 et 50, les éducateurs travaillent surtout auprès d’enfants et d’adolescents difficiles voire délinquants. Plus tard, et sans réelle transition, l’éducateur se voit accompagner des jeunes présentant des troubles physiques, psychiques et sensoriels et intervenir dans des situations de plus en plus lourdes. D’ailleurs, la catégorie “enfant en difficulté” commence à se diversifier et à devenir très variée, autant de variations et de fluctuations que de réalités sociales. L’éducateur se trouve alors amené à répondre à des problématiques de toxicomanies, d’illettrisme, d’échec scolaire, de violences urbaines, de problèmes d’intégration... Pour certains, le métier d’éducateur devrait s’étendre encore plus et traiter également le troisième âge, les sans domicile fixe, le

chômage Ces évolutions voient le milieu dit “spécialisé” se muter : les logiques d’internats ne sont plus la norme. Le rôle de l’éducateur devient alors le maintien de l’enfant dans son milieu de vie (Capul & Lemay, 2013).

III. La pédagogie sociale et le milieu ouvert

L’Action en Milieu Ouvert (AMO) dans le secteur de l’Aide à la Jeunesse en Communauté française de Belgique a pour objectif la prévention en matière d’aide à la jeunesse et plus particulièrement de maltraitance. Les actions que mènent les services AMO (**action en milieu ouvert**) entrent dans une logique de projet (Desmecht, 2005). Pouvoir comprendre l’historique du cadre de l’Aide à la jeunesse (AJ), c’est avoir un regard éclairé sur la situation telle qu’elle se présente aujourd’hui. En effet, les différents dispositifs qui sont mis en place aujourd’hui sont inspirés de ceux adoptés il y a presque 100 ans. À cet égard, le décret du 4 mars 1991 est la 3^e forme donnée à une législation spéciale prise pour les mineurs dits en “difficulté”.

• Avant 1912

Au niveau législatif, jusqu’au 18^e siècle, il n’y avait pas de droit ni de procédure particulière à l’égard des enfants. Les pouvoirs publics n’avaient que la question de la délinquance comme préoccupation et la notion d’aide sociale organisée par l’Etat n’existait pas. À cette époque, la délinquance des jeunes était traitée comme la délinquance des adultes, seul l’âge du délinquant pouvait être pris en considération par le juge. Il faut donc attendre la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle pour voir les notions de **majorité pénale** (fixée à 16 ans dans le Code pénal de 1791) et de **discernement** (pour les mineurs de moins de 16 ans, l’intervention pénale est subordonnée à la présence du discernement) entrer en vigueur et commencer à structurer, petit à petit, un régime différent pour les mineurs délinquants. Dans cette trame, on voit se créer le 15 mai 1912, la loi sur la “**protection de l’enfance**”, qui fut d’ailleurs, la première législation spécifique à l’enfance : elle soustrait l’enfant à la législation concernant les adultes et crée, en même temps, la justice des mineurs (la notion de délinquance juvénile). L’objectif principal de cette loi est de sortir les mineurs du champ pénal, les protéger de l’influence néfaste de leur milieu de vie et

également tendre vers un accompagnement éducatif lorsque le milieu de vie ne paraît pas assurer cette éducation.

- **De la loi du 8 avril 1965 sur la protection de la jeunesse vers le décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse**

C'est durant la période du début du siècle jusqu'à la guerre 40-45 qu'une politique centrée sur les pratiques éducatives commence à se mettre en place autant dans le cadre familial que dans le cadre de placement d'enfant. C'est également durant cette période que l'on assiste à la professionnalisation et à la spécialisation des différents métiers psycho-médico-éducatifs. Cette loi (8 avril 1965) est en réalité, l'aboutissement du développement des pratiques psycho-médico-éducative que l'on retrouve dès 1912, mais tout particulièrement entre la fin de la Deuxième Guerre mondiale et les années 60. En réalité, c'est dans un contexte de sensibilité particulière à l'égard de l'enfermement dû à la Deuxième Guerre mondiale et aux horreurs des camps de concentration, aux augmentations de la délinquance juvénile ainsi que l'influence des nouveaux développements des sciences humaines que cette loi fût élaborée. Malgré qu'elle tente de répondre aux différentes réalités contextuelles, la loi n'échappe pas à de vives critiques. En effet, les critiques majeurs que connaît la loi de 1965 sont : un étouffement des actions social par le judiciaire (qui néglige petit à petit la notion de prévention), mais également une critique vive concernant le nombre de placement en augmentation sans cesse. Sachant que la loi de 65 visait à organiser des interventions préventives afin de diminuer le placement, on remarque que les objectifs imposés ne sont pas atteints. Pour pallier ce problème, le principe de “**désinstitutionalisation**” et de diversification des modes de prise en charge via des expériences d'intervention en milieu ouvert sera mis en place sur base de conventions dans les années 80 et inscrit dans le décret de 91.

- **L'intervention socio-éducative en milieu ouvert (pédagogie sociale)**

L'intervention socio-éducative en milieu ouvert a réellement commencé à voir le jour dans les années 80. Si ce nouveau mode d'accueil a trouvé refuge, au départ, dans les halls d'école, l'accompagnement éducatif, était pensé pour se dérouler « dehors », dans l'espace public. Il s'agissait d'une nouvelle manière de revoir l'intervention éducative, car le travail dehors, « hors institution », dans l'environnement direct du

public, demande de revoir les processus d'action éducative qui sont mis en place par les professionnels (Hamalainen, 2003). C'est dans cette difficulté de méthode et de forme pédagogique pensée et pratiquée dans des structures fermées (école, maison de jeune ...) ne s'adaptant pas à l'environnement ouvert et à l'action en milieu ouvert, qu'il a fallu penser une pédagogie nouvelle s'adaptant à ce style de cadre (Ott, 2018).

Pour être appliquée et applicable, la pédagogie sociale a besoin d'un lieu, d'un espace et d'un territoire. En pédagogie sociale, les modalités d'intervention en milieu ouvert se caractérisent par l'absence de toute référence à une structure. À l'instar des institutions sociales, éducatives ou culturelles classiques, la pédagogie sociale se réalise dans des espaces publics, des lieux collectifs où l'intervenant n'a ni droit ni titre (Ott, 2018). Cette pratique de « sensibilisation » consiste à entrer en contact, créer le lien avec les populations socialement marginalisées dans leur environnement physique et social (Gibson, 2011).

Si la pédagogie traditionnelle érige ses modalités d'intervention et ses dispositifs pédagogiques en rempart contre l'environnement (Dubost, 1987), la pédagogie sociale et ses dispositifs, se voient en faire un sujet d'étude permanent. L'enfant n'est plus protégé de l'environnement, c'est l'environnement lui-même qui fournit le contenu de l'éducation (Ott, 2018). C'est en opposition ou en complément à l'internat que les services d'action en milieu ouvert apparaissent. L'objectif consiste à rendre possible le maintien, dans les lieux de vie ordinaire, des enfants en difficulté (Capul & Lemay, 2013).

Selon Allée (1982) (cited in Capul & Lemay, 2013), les principales fonctions du milieu ouvert sont au nombre de quatre. Il s'agit dans un premier temps d'offrir aux bénéficiaires une aide éducative habilitant une « pédagogie relationnelle ». Les démarches relationnelles constituent effectivement des pratiques éducatives essentielles et spécifiques de la pédagogie en milieu ouvert et renvoient à de multiples savoirs-faires et compétences telles que le fait de savoir entrer en relation avec le jeune, de savoir poser le cadre et les limites de l'intervention ou encore de savoir travailler en équipe sur des cas complexes (Faingold et al, 2008). Il s'agit ensuite d'offrir aux enfants un soutien qui est plus d'ordre psychologique. En effet, en milieu ouvert, les interventions répondent tout d'abord aux besoins d'écoute, de

réflexion mais également au besoin d'expression de la pensée des individus (Cappelli, 2009). Bien qu'il convienne de ne pas oublier l'importance de l'aspect matériel, l'aspect psychologique reste donc central dans les interventions en milieu ouvert. Ce milieu a également pour fonction d'offrir un soutien avec les familles. En effet, l'accompagnement éducatif dans ce milieu répond souvent à la question du soutien de la fonction des parents, demande parfois implicitement posée par les parents (Cappelli, 2009). Selon Faingold et al (2008), l'éducateur doit apprendre à considérer la famille comme la ressource première du jeune et ce même quand elle manifeste des attitudes inadaptées. La fonction du milieu ouvert est enfin de proposer une aide relationnelle qui permet de créer un contact avec l'environnement de la famille et de l'enfant.

Ces différentes fonctions du milieu ouvert font aujourd'hui l'objet de critiques du fait d'un manque de productivité ou de lisibilité de la part des travailleurs. Alors que dans les faits, le travail éducatif en milieu ouvert ne peut être défini sur base d'un seul type de structure, mais au contraire, il est composé d'un ensemble de pratiques mis en place par divers intervenants (Ott, 2007).

Selon Ott (2007), les interventions socio-éducatives en milieu ouvert prennent conscience des réalités des quartiers. C'est d'ailleurs, parce que les intervenants sont conscients qu'une partie importante des enfants d'un quartier n'a aucun symbole ou référent éducatif mis à part l'école ou la famille, qu'il faut renforcer le milieu de vie par des initiatives éducatives et citoyennes.

- **La rue comme terrain d'intervention de la pédagogie sociale**

Dans nos sociétés actuelles, l'intervention pédagogique en rue est mal connue voir choquante du fait de ce que l'histoire garde comme trace en mémoire de la signification culturelle que représente des enfants dans la rue (Ott, 2008). En effet, en Europe, jusqu'au XIX^e siècle la place des enfants était bien la rue. L'arrivée des penseurs hygiénistes a changé les mœurs et on a pu observer, petit à petit, la bourgeoisie retirer ses enfants de la rue de crainte de l'influence néfaste des enfants des "classes dangereuses" qui avait pour réputation d'être sans hygiène et sans foi ni loi (Ott, 2008). De tout temps, c'est de la rue et par la rue que les projets sociaux qui font référence à la collectivité prennent vie (Le Goaziou, 2015). En ce sens,

l'intervention pédagogique en rue va au-delà d'un accompagnement individuel, elle permet d'envisager une éducation qui ait du sens (Ott, 2008). C'est pourquoi, grâce au **travail de rue** comme **dispositif pédagogique**, la rue et le quartier deviennent les espaces d'apprentissage de la citoyenneté. D'ailleurs, dans ces espaces, les intervenants éducatifs représentent pour ces enfants des interlocuteurs stables par leur présence et permanent, par leurs actions (Peyre, Tétard, 2006). Bien évidemment, pour que la rue et les espaces publics deviennent des espaces d'éducabilité, il est important de proposer aux enfants des "veilles éducatives" (Ott, 2008, p. 92). En d'autres termes, cela se traduit par une mise à disposition de référents stables qui puissent vivre avec eux le quotidien (Le Goaziou, 2015).

La démarche pédagogique de l'intervenant éducatif dans la rue se résume à être présent, observer, circuler, saisir les dynamiques collectives afin de trouver les solutions dans un contexte d'effacement de la place de l'adulte, mais également dans un contexte de méfiance et de défiance face aux institutions. Cette proximité éducative de l'intervenant aux côtés des enfants, qui est perçu parfois comme une présence symbolique, mais également comme une présence physique, répond aux inspirations des initiateurs de la pédagogie sociale, qui estimaient que l'action éducative devait se dérouler dans les espaces naturels où évoluent les jeunes (Le Goaziou, 2015). Enfin, l'impact de ces interventions en rue reste très intéressant du point de vue pédagogique dans le sens où il permet aux jeunes d'augmenter leurs dispositions réflexives, d'apprendre à se connaître, mais également de fortifier leur capacité relationnelle (Le Goaziou, 2015).

IV.Contexte d'habilitation de la pédagogie sociale en AMO à Bruxelles

Avant 2018, le travail social de rue n'était pas reconnu dans les textes légaux qui fondent les missions essentielles des services d'action en milieu ouvert. Cela a laissé le libre choix de créer, ou non, dans un service, sa propre méthodologie du travail de rue. En effet, dans les années 1970, en réponse au phénomène en augmentation, deux AMO : **Aide aux jeunes en Milieu Ouvert** (ancienne appellation avant le décret 2018) – structures non mandatées – le CEMO et l'asbl anderlechtoise TCC-Accueil ouvrent leurs portes. Les missions sont la réinsertion des jeunes, à l'école ou dans le secteur professionnel. La démarche se concrétise par un travail de rue, mené par des éducateurs à la rencontre des jeunes désœuvrés. Vers la même époque, parallèlement,

des actions culturelles et ludiques sont conduites modestement par des associations de quartier, Missions locales, ateliers ...en région bruxelloise. Elles sont entreprises par des personnes de bonne volonté, bénévoles, animateurs, enseignants (Rea, 2001). Selon Rea (2001), à cette époque le racisme politique et institutionnel est particulièrement présent dans la capitale : les bourgmestres des quartiers, à forte concentration immigrée (Schaerbeek, Anderlecht, Saint-Gilles, Forest ...) exhortent la police à effectuer le quadrillage des zones concernées, et à appliquer des mesures sécuritaires, dont un quota journalier de contrôles d'identités à l'encontre des jeunes immigrés. Ces derniers se sentent victimes d'injustice et de discrimination raciale.

En mars 1991, nous l'avons vu, le décret relatif à l'Aide à la jeunesse est signé en réponse à l'échec de la loi de 1965, censée réduire le placement des jeunes délinquants, qui atteignait encore 95 % (Preumont, 2018). Le décret redessine le cadre législatif et insiste sur la formation des professionnels du secteur de l'Aide à la jeunesse. La question de la formation du métier d'éducateur semblait être une des conditions dans l'article 54 du décret (Lising, 2015).

Lors du 10 mai vers 22 heures, sur la commune de Forest, à proximité de la discothèque « Les Bains », un simple contrôle d'identité d'un jeune à mobylette, a très mal tourné et provoqué une émeute (Dumont, 1991). Cet événement a permis de mettre à l'agenda, la mise en application du décret de 1991, de l'Aide à la jeunesse (Décret de 1991). Au cours de ces émeutes, les éducateurs de rue ont joué le rôle de médiateur entre les policiers et les jeunes. Ils ont ouvert le dialogue entre les jeunes et les policiers. Après les émeutes, les éducateurs ont continué leur travail de médiation et sont à l'initiative de rencontres sportives entre les jeunes et la police. Selon Rea (2001), le travailleur de rue constitue un **“tampon social”** appelé à désamorcer les risques de débordements humains.

En 1996, suite aux demandes répétées des acteurs et associations professionnelles, la reconnaissance du statut professionnel de l'éducateur a été entérinée au Moniteur belge (Davagle & al, 2013). Quant au décret de 1991, il a contribué à l'amélioration des pratiques professionnelles (Lising, 2015), et semble avoir facilité l'introduction de la pédagogie sociale au travers du quotidien des éducateurs de rue (Löwy, 2017 ; Radlinska, 2016). C'est donc dans un contexte d'émeute que la pédagogie sociale a

été institutionnalisée et que l'on voit se créer pour la première fois en Belgique un service dédié à recueillir la parole des jeunes ainsi que l'accompagnement de ceux-ci dans la création de nouveaux liens avec les réseaux de socialité, voire plus largement avec le champ social institué.

En 2001, une association de travailleur de rue « Trace de rue » voit le jour. Son combat consiste principalement à faire reconnaître le travail social de rue, comme méthode et pratique essentielle dans le travail avec les jeunes. Ainsi, depuis, le nouveau décret Madrane (Madrane, 2018) se voit créer et reconnaît officiellement et légalement ce type de dispositif pédagogique comme étant essentiel à tout service d'aide à la jeunesse.

V. Conclusion

Ce premier chapitre illustre l'évolution historique de la pédagogie sociale dont les prémices ont été observées au début du XXe siècle en Pologne. En dépit du fait que cette pédagogie n'a pas connu un véritable succès en Belgique auprès des institutions socio-éducatives au départ, il n'en demeure pas moins que la naissance des problématiques sociales liés à l'espace public a permis de bousculer les politiques publiques ainsi que leurs représentations sur le sujet. Ce changement de représentation a donné la possibilité à certaines institutions de mettre en place le dispositif du travail de rue.

C'est en ce sens que l'éducation spéciale en Belgique se voit octroyer une place en institution grâce à différents profils professionnels pour se voir peu à peu se développer hors institution. C'est à ce titre qu'au départ, l'éducateur sans réel bagage académique devient le professionnel au service des individus en difficulté et tente avec « les moyens du bord », d'apporter un soutien élémentaire à ces derniers. L'évolution des pratiques est ce qui permettra à ces professionnels de l'éducation spécialisée de perfectionner leurs actions par des apprentissages et par l'acquisition des connaissances théoriques et conceptuelles.

De telle manière, la technicisation du métier d'éducateur spécialisé permet aux apprenants d'atteindre les aptitudes, attitudes et connaissances nécessaires qui leur permettront d'observer une lecture plus profonde et objective des problématiques en rue et ainsi de dégager une image crédible aux yeux des politiques publiques mais également des personnes qu'ils accompagnent.

Enfin, l'on peut constater l'impact que l'éducation spéciale a causé au fil du temps par l'éclosion du travail de rue en tant que dispositif pédagogique au sein des services d'actions en milieu ouvert de l'Aide à la jeunesse. Ainsi, la création de la plateforme regroupant des professionnels de ce dispositif du monde entier a pour objectif de maintenir la reconnaissance du métier d'éducateur de rue.

Chapitre 2 : Un dispositif au service d'une pédagogie

Ce chapitre présente la pédagogie sociale et son dispositif pédagogique du travail de rue et ainsi démontre ainsi comment cette pratique est mobilisable par les acteurs. L'objectif est de mettre en évidence le construit de cet artefact qu'est le travail de rue. En effet, ce dispositif est vu ici comme étant un artefact mobilisé par l'éducateur (ou le travailleur social) au service de l'utilisateur dans son parcours d'apprentissage. Ce chapitre a également pour but de décrire un dispositif qui s'inscrit dans un renouveau pédagogique.

I. Le dispositif pédagogique

- **Définition :**

D'un point de vue étymologique, le mot dispositif vient de “*disposer*” ; il est issu du latin *disponere* signifiant “*mettre en ordre, arranger*”. Son usage évoluera historiquement jusqu'au XIII^e siècle et donner le terme “*disposer de*”. L'approche étymologique laisse entrevoir que ce terme renferme en son sein deux idées majeures : une organisation ordonnée et un libre usage. Bien plus tard, c'est dans l'œuvre du philosophe Michel Foucault (Boudjaoui & Leclercq, 2014) que ce terme prendra tout son sens. En effet, selon Agamben (cited in Boudjaoui & Leclercq, 2014), le terme dispositif utilisé par Foucault représente l'idée d'un ensemble de moyens qui permettent la réalisation d'une gouvernance.

À l'aide des travaux convoqués d'Albero (cited in Boudjaoui & Leclercq, 2014, p.27), nous pouvons analyser le dispositif du travail de rue comme étant “*un **artefact** fonctionnel organisé à partir d'objet matériel et symbolique, d'acteurs, de structure et de système de relation, en fonction de finalité dans un contexte donné.*” En effet, selon l'auteur (id.), le modèle de dispositif qu'il théorise est composé de trois types de disposition : idéale, fonctionnelle et actorielle.

- **La disposition idéale :**

La disposition “idéelle” est nommée ainsi en lien avec la relation de proximité qu’elle entretient avec le terme “idéal”. Selon Albero (cited in Boudjaoui & Leclercq, 2014), à l’inverse de l’idéal, le terme idéal représente un but que l’on peut prétendre approcher. En effet, le terme idéal est entendu ici comme étant une relation à la vérité. La disposition idéelle se traduit plus comme **un paradigme** qui comprendrait des valeurs et des modèles. En clair, la disposition idéelle a comme objectif de **structurer les actes et les discours** au cours de la mise en place d’un dispositif. Elle représente en quelque sorte **les concepts mobilisateurs** qui orientent l’action des acteurs.

❖ **La disposition fonctionnelle :**

La disposition fonctionnelle représente la mise en action de l’idéal. Elle représente **l’opérationnalisation** du projet qui se caractérise par sa planification, son contrôle ainsi que son évaluation (Albero cited in Boudjaoui & Leclercq, 2014).

La disposition fonctionnelle a pour projet de **matérialiser** les moyens matériels et symboliques afin d’atteindre les objectifs et ainsi tendre vers un but. C’est dans la rencontre entre disposition fonctionnelle et actorielle que les acteurs pourront s’approprier le dispositif et *in fine* l’instrumentaliser.

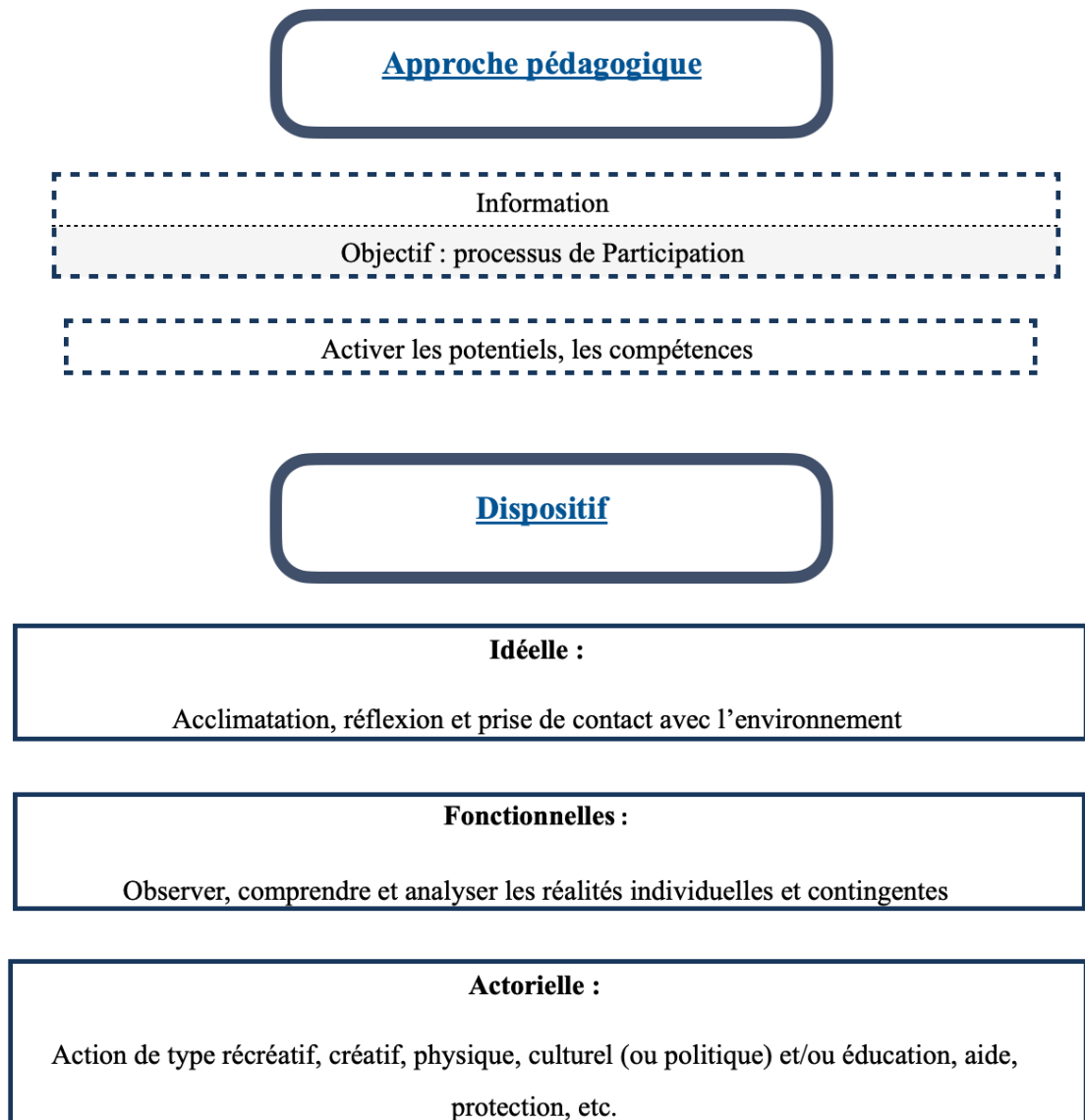
❖ **La disposition actorielle :**

Les dispositions actérielles sont en quelque sorte les logiques d’action (Bernoux, 2010) propres aux réalités des bénéficiaires du dispositif ; elles permettent aux acteurs de l’outil de s’adapter aux contingences locales. En clair, elles représentent des logiques d’acteurs qui permettent aux usagers du dispositif (jeunes, éducateurs, apprenants, formateurs ...) de se familiariser avec ses schèmes d’utilisation et ainsi s’approprier, de la manière la plus pertinente, le dispositif.

En résumé, un dispositif se traduit donc par des dispositions idéelles qui viennent finaliser un projet qui se voit s’opérationnaliser à travers une disposition fonctionnelle qui elle-même s’instrumentalise au travers de disposition d’acteurs (Albero cited in Boudjaoui & Leclercq, 2014).

- **L'objectif du dispositif en pratique**

Sachant donc que la démarche première du travail de rue consiste à prendre et établir un contact avec l'utilisateur, le professionnel doit au départ commencer par une période d'observation durant laquelle il s'acclimata avec le territoire en essayant d'obtenir le maximum d'informations sur l'environnement (**disposition idéale**). Ce moment est essentiel, car il va permettre d'orienter les actions du professionnel. Ensuite, l'intervenant social se doit d'écouter, d'observer, de chercher à connaître les usagers, leur vision du monde et leur réalité. Ce stade est important, car il permettra la mise en place d'actions futures (**disposition fonctionnelle**). Enfin, des actions seront proposées (activités de loisirs, sport, activités créatives, activités culturelles, activités éducatives, information, aide ...) à la lumière des réalités de tout un chacun et de la contingence locale. L'objectif majeur à ce stade est de faire participer l'utilisateur au processus afin qu'il ne soit pas uniquement consommateur de cette pédagogie, mais bien le producteur, le créateur de son propre parcours (**disposition actorielle**). C'est donc dans l'articulation entre l'information que nous disposons (sur l'environnement, mais également sur le public) que l'opérationnalisation du projet se verra traduite à travers une proposition d'action qui elle-même s'instrumentalise à travers les réalités des usagers. C'est donc bien à partir des informations que nous disposons, que l'intervenant peut estimer l'action qui sera la plus appropriée pour enseigner aux usagers à atteindre leurs buts (potentiels, compétences) et à atteindre ainsi l'étape suivante de leur développement.



II. L'évolution du dispositif

Au fil des années, les pratiques en travail de rue ont connu diverses trajectoires en fonction des multiples sources qui ont été à l'initiative de sa mise en pratique. En effet, les premières inspirations de cette pratique proviennent de sources humanistes, militantes ou scientifique d'avant les années 60 (les équipes Amitié en France, les prêtres ouvriers au Québec (également en Belgique), l'action communautaire dans les *settlements* anglais, l'animation sociale d'Alinsky à Chicago, ainsi que la sociologie de la déviance de Crawford) (Fontaine, 2011).

C'est sur base de ces inspirations multiples que les années 70 deviennent la décennie de cette nouvelle politique sociale. Assurément, à cette époque le contexte des années 1970 est en proie à dynamique sociale nouvelle due à une montée croissante de l'adolescence des *baby-boomers* qui requestionne les savoir et les compétences des intervenants traditionnelles (Pharand cited in Fontaine, 2010).

De plus, à cette époque, la politique de l'État-providence permet d'offrir un financement aux diverses institutions qui recrutent de jeunes adultes, la plupart issus de la "contre-culture" (Fontaine, 2011) afin de pallier l'intervention traditionnelle qui ne permet plus, dans ce contexte, ni de comprendre les usagers ni de les aider. Le travail de rue doit donc composer avec le mode de vie des jeunes (errance, drogue, libération sexuelle, etc.) qui nécessite une transformation nécessaire afin que les services puissent s'adapter (Lamoureux, 1994).

Les années 1980 marquent un tournant important pour cette pratique. En raison d'une crise financière publique due à un État-providence en déclin, les institutions sociales se replient et la pratique du travail de rue se voit par tâtonnement être freinée dans son élan. Petit à petit, cette politique de travail qui consiste à travailler "hors murs" est abandonnée par les institutions malgré de nombreuses initiatives d'anciens travailleurs de rue qui tentent, tant bien que mal, de réinvestir le dispositif dans les espaces. Ne trouvant pas de force pour être reconnue comme étant un dispositif capable de répondre également aux problématiques les plus élémentaires, elle devient alors en 1980 associée à une image d'*underground* : une pratique adéquate pour des individus déviants (prostitution, toxicomanie, criminalité, etc.). Durant toute la décennie des années 80, elle sera marquée et associée comme étant une pratique pour une minorité de personnes ayant des problématiques hors normes.

Durant toute la décennie des années 1990 et 2000, les services sociaux connaissent une refonte au niveau de leur planification institutionnelle. Dans cet élan de refonte, le travail de rue réoriente ses actions en dehors des murs pour rejoindre les populations dites "à risque" qui sont habituellement difficiles à atteindre par les services sociaux et les services de santé. Le travail de rue est alors considéré comme s'adressant aux populations "vulnérables" (itinérance, décrochage, etc.) (Fontaine, 2011). Le travail de rue sera considéré durant les années 2000 comme un instrument

prêt à boucher les trous des services et sera sollicité pour répondre à des problématiques multiples comme la toxicomanie, la sexualité à risque, les problèmes de santé mentale ou encore des groupes en bande. La pratique sera considérée comme une passerelle entre les intervenants des populations à risque (Roy et Fortier & de Bové cited in Fontaine 2010).

- **Fondement épistémologique**

Afin de circonscrire au mieux le champ d'action de cette pratique, il nous a semblé pertinent de décrire les fondements épistémologiques sur lesquelles cette pratique repose. Décrire le cadre dans lequel s'inscrit l'action d'éducation, permet de comprendre au mieux le caractère mouvant du dispositif. En effet, le travail de rue est à comprendre et à analyser comme une culture, comme *“un système de valeurs, de représentations et de comportements qui permettent à chaque groupe de s'identifier, de se repérer et d'agir dans l'espace environnant”* (Cuche, cited in Fontaine 2011). Ce dispositif s'inscrit dans une construction sociale englobant divers champs pratiques qui permettent aux différents acteurs de négocier sa mise en œuvre. Appréhender cette pratique du dispositif dans une perspective culturelle permet de cerner les défis que doivent relever les acteurs afin de réussir à asseoir des références et des appartenances professionnelles communes. À titre d'exemple, on peut remarquer que d'un pays à l'autre ce dispositif connaît différentes appellations : *“prévention spécialisée”* en France, *“travail social de rue”* en Belgique, *“travail hors murs”* en Suisse, *“streetwork”* aux États-Unis, *“detached youth work”* au Royaume-Uni, ou encore *“outreach work”* dans les pays scandinaves (Fontaine, 2011). Toutes ces différentes appellations se sont créées en phase avec la réalité culturelle, institutionnelle et sociétale des pays qui font usage de la pratique de ce dispositif. Ainsi comprendre et analyser cette pratique dans une perspective culturelle et contextuelle propre aux réalités des acteurs et du champ d'intervention est ce qui fonde les prémices de la base de ce dispositif.

Assurément, l'identité collective qui est associée à ce dispositif est chargée de représentations et d'aspirations diverses. Par exemple, dans certains contextes, le travail de rue laisse planer une image d'entraide ou de vocation (missionnaire), alors

que pour d'autres elle est simplement un métier rémunéré ou encore une forme d'approche technique qui revendique une certaine expertise professionnelle (Fontaine, 2011).

Selon Fontaine (2011), le fait que ce dispositif tient sur sa capacité à s'adapter aux différents contextes et aux différents codes culturels, amène les acteurs à devoir s'y identifier et s'y adapter. C'est pourquoi les acteurs qui mettent en pratique ce dispositif se doivent de créer une identité commune en se servant par exemple des espaces associatifs comme processus de socialisation. Ces espaces associatifs constituent pour les différents acteurs, un repère d'identification qui relie et permet de distinguer les acteurs entre eux et par rapport à d'autres groupes d'acteurs. D'ailleurs, on remarque à travers différents collectifs de professionnels en travail de rue (ex. "Trace de Rue" en Belgique) qu'une formalisation des différents concepts qui permettent de réunir les professionnels entre eux et qui forment un repère commun (déontologie, éthique, formation ...) ne peut exister que si les acteurs s'engagent à négocier entre eux et avec les autres acteurs la reconnaissance de leur singularité (Taylor, cited in Fontaine, 2011).

III. La pratique du dispositif en situation d'intervention

- **Créer la relation**

Du fait que la pédagogie sociale s'opère dans le milieu naturel de son public, elle se doit de familiariser son dispositif pédagogique, le travail de rue, avec les réalités contingentes des personnes bénéficiant de cette approche. "**L'absence de cadre comme cadre (éducatif)**" est le terreau qui voit l'action pédagogique de ce dispositif se réaliser. Pour ce faire et afin d'aboutir à l'objectif, l'éducateur de rue (travailleur de rue) se doit, tout d'abord, de passer par des techniques relationnelles qui consistent à créer cette cariatide où pourront reposer toutes les actions pédagogiques établies par le professionnel. En effet, ces techniques relationnelles consistent à créer avec l'usager, **une relation de confiance**, qui au fil des liens tissés favorisera l'apprentissage. C'est d'ailleurs par une méthode de "zonage" qui consiste en un travail de répétition dans un cadre géographiquement délimité que le travailleur de

rue devient connu et reconnu par son public. D'ailleurs, afin de tendre vers la création de lien, chaque travailleur de rue se doit d'ajuster ses représentations en fonction du contexte, du territoire ainsi que du public où s'opère sa pédagogie. En effet, cet ajustement des représentations ainsi que des présupposés a pour objectif d'être au plus près des réalités contingentes et de pouvoir accrocher son public afin de coconstruire avec celui-ci une interaction favorable. Sachant que *“toute interaction est un processus d'interprétation et d'ajustement et non l'actualisation mécanique d'une conformité”* (Le Breton, 2004, p.51), tous les intervenants qui pratiquent le travail de rue doivent constamment revisiter la conception qu'ils perçoivent de leur rôle. Cette révision de la conception de leur rôle doit permettre de produire l'efficacité de l'image symbolique qu'il projette. Cette image symbolique reflète non seulement une image positive d'un professionnel compétent et de confiance, mais également une représentation d'une institution sociale présente sur le terrain et à proximité afin de répondre aux diverses demandes d'un public (Boucheraux, 2016). Pour atteindre cette symbolique, le travailleur de rue doit puiser dans ses propres références, mais également, et contre toute attente, dans celle du public, les valeurs sur lesquelles miser afin de créer une identité commune. Il y a là un intérêt de la part des praticiens de se pencher sur une “ethnométhode” des milieux qu'ils investissent (Fontaine, 2011). D'ailleurs, cette immersion dans le milieu de vie est ce qui fonde la pratique du dispositif. Assurément, son intérêt à créer un socle commun contenant les ressources partagées avec son public confère au travailleur de rue une posture de consistance à sa pratique qui se légitime au travers de partage d'expérience, de souvenir et de vocabulaire. Il bénéficie alors d'une relation renforcée avec son public et ainsi donne du crédit à l'image symbolique qu'il renvoie.

- **L'accompagnement éducatif :**

Le travailleur de rue a comme mission particulière d'accompagner les personnes dans toutes sortes de démarche de la vie quotidienne. Les demandes émises par les bénéficiaires de l'accompagnement peuvent prendre différentes formes (directes ou indirectes) et sollicité dans différents contextes relationnels (usager connu ou peu

connu par les travailleurs de rue). L'accompagnement des travailleurs de rue peut également se faire physiquement et se décliner de diverses manières : accompagnement à comparaître au palais de justice, chez le médecin, vers les services sociaux, etc. Pour certaines situations, un accompagnement symbolique semble être le plus pertinent. Cet accompagnement symbolique se résume à la consistance du professionnel à se mouvoir dans les méandres du tissu associatif afin de pouvoir orienter et référencer les bénéficiaires de l'aide vers la réponse la plus appropriée à leurs besoins. Si l'accompagnement des travailleurs de rue paraît la plupart du temps être ponctuel, il est en réalité basé sur la durée. Dans ce type de processus, le travailleur de rue s'engage dans une relation d'accompagnement qui respecte le rythme et les dimensions des personnes.

De plus, le praticien de cette pédagogie se doit de veiller à une accessibilité inconditionnelle et cela même si la personne s'éloigne des réalités contingentes où le dispositif pédagogique s'exerce. Le plus grand défi des praticiens de cette pédagogie est d'accompagner les individus dans des situations où la fragilité des personnes est mise à l'épreuve. À cet égard, il doit faire preuve d'une posture de consistance (Bouchereau, 2016) qui donne à la relation sa substance et son contenu. C'est d'ailleurs grâce à cette posture de consistance que le bénéficiaire de l'aide se sent encadré et peut dès lors saisir le professionnel pour continuer à se maintenir dans la relation.

- **La mise en œuvre d'activités et de projets**

La mise en œuvre d'activités et/ou de projets (éducatifs) résulte de la création de lien qu'établit le travailleur de rue avec son public. En effet, les activités de type ludiques, sportives ou culturelles, concourent à l'objectif premier du professionnel, de "faire ensemble" afin d'avoir l'occasion d'être ensemble" (Fontaine, 2011). Ces activités ont comme objectif principal de renforcer la relation avec les personnes que le professionnel accompagne. Ces activités représentent un moment clé qui permet au travailleur de rue de sortir d'une intervention éducative afin de retrouver l'autre dans une nouvelle dimension de son être. À cet égard, que l'activité soit d'ordre sportif (par exemple un sport d'équipe), culturelle ou voire même externalisée par la mise en place de séjour de rupture (camps de vacances éducatifs), cela permet au

travailleur de rue de rencontrer la personne qu'il accompagne sous un angle nouveau, de bénéficier d'un moment pour mieux connaître l'autre. D'ailleurs, ces moments vécus ensemble lors des activités ou projets permettent de renforcer les liens et de démontrer les intérêts communs. Ce dispositif permet, dans un premier temps, de pérenniser la relation de confiance par les souvenirs et les intérêts communs partagés. Ensuite, une fois cette relation de confiance bien ancrée, le travailleur de rue, pourra impliquer les personnes dans la co-construction des prochaines activités et/ou projet afin de faire entrer l'utilisateur dans un processus d'apprentissage et d'autonomie qui servira à favoriser son émancipation sociale. Dans ce contexte social particulier où s'exercent ces interventions éducatives, le processus d'apprentissage visé (par le biais du dispositif pédagogique) tend à soustraire le bénéficiaire de son contexte quotidien afin de stimuler sa curiosité, mais également son dynamisme.

IV. Le travail de rue : une capacité de renouvellement des pratiques

Malgré la forte sollicitation de la part des politiques afin d'établir des ponts entre le monde institutionnel et les jeunes exclus, les travailleurs de rue voient leurs relations avec les autres intervenants sociaux, sur le territoire, souvent tendues. Des entrevues menées auprès de travailleurs de rue et d'intervenants de différents secteurs (police, scolaire, sociaux...) permettent de remarquer que le point d'origine de ces tensions réside le plus souvent dans une méconnaissance de ce dispositif (Duval & Fontaine, 2000).

Dans leur étude, Duval et Fontaine (2000) constatent que par rapport au travail de rue, les professionnels intervenant auprès des jeunes exclus, acceptent cette pratique à des degrés différents, voire opposés à la leur. Toujours dans cette étude (id.), ils constatent que certains intervenants sociaux refusent catégoriquement ce genre de dispositif pédagogique sur leur territoire. D'autres le tolèrent tant qu'il n'empiète pas sur leurs champs d'action. D'autres encore, l'acceptent comme intervention légitime dans la mesure où ce dispositif se conforme aux modes reconnus d'intervention et poursuit les mêmes objectifs que les leurs. D'autres finalement, reconnaissant le droit à une conception différente de l'intervention éducative et à des pratiques particulières. Ces relations entre travailleurs de rue et autres intervenants sociaux

soulèvent la question de la capacité de renouvellement des pratiques éducatives déjà bien établies.

De plus, nous l'avons compris, ce dispositif pédagogique se crée sur la volonté de rejoindre des personnes pratiquement inaccessibles par le biais des services sociaux traditionnels (Bandura, 1997). Une intervention éducative qui se crée un lien de socialité avec des jeunes et des exclus, qui sont en rupture avec l'autorité, se méfient des services institutionnels (médicaux, psychosociaux, juridique ...), voire les évitent. Comme explicité, le travail de rue voit sa courbe croître au milieu des années 1980 (Pharand, cited in Fontaine, 2010) pour connaître, un « boom » durant les années 1990 (Fontaine et Richard, 1997) en raison du nombre important de jeunes vivant dans la précarité économique, mais également à cause de l'exclusion sociale (Duval et Fontaine, 2000). Malgré ce regain de popularité, le travail de médiation pour lequel sont sollicités les travailleurs sociaux de rue sont sollicités. Selon Thérien (cited in Fontaine, 2010), pour pouvoir nouer des liens avec les jeunes, le travailleur de rue doit être indépendant des institutions, mais par ailleurs garder le lien avec celles-ci, car une grande part de son utilité réside dans sa capacité de circuler et d'être intelligible dans l'univers institutionnel. Le processus pédagogique du travail de rue est également vu par les professionnels comme le moyen de promouvoir une culture sur base des valeurs communes où la solidarité et le devoir civique auraient une place prépondérante (Lorenz, 2004).

V. Conclusion

Ce chapitre permet tout d'abord de comprendre le travail de rue en tant que dispositif. En effet, pour bien en saisir le sens nous avons vu que le dispositif se divise en trois dispositions : idéale, fonctionnelle et actorielle.

Le lien établi entre le travail de rue et ce dispositif repose sur les pratiques ordonnées du professionnel. À ce propos, le schéma illustré présente explicitement l'opérationnalisation du dispositif en termes d'approche pédagogique. Nous avons d'ailleurs vu que ce dispositif a commencé à se développer dans les années 60 dans divers endroits du monde pour se voir de plus en plus employé, à partir des années 90, en Belgique.

Ce dispositif en tant que pratique d'intervention trouve sa place en dehors des murs institutionnels où l'éducateur de rue, de par ses aptitudes, connaissances et techniques relationnelles liées aux apprentissages dont il a pu bénéficier, parviendra à conjuguer les réalités contextuelles avec ses référentiels théoriques. En effet, le dispositif s'opère au départ d'une création de lien, d'un accompagnement, d'une mise en œuvre d'activité et de projet qui ont pour effet de permettre aux individus de tisser peu à peu des liens de socialité au travers d'un processus d'apprentissage.

Bien que ce dispositif ait connu une évolution importante, il n'en demeure pas moins que pour certaines institutions il représente encore une pratique méconnue. Pour les institutions sociales les plus en phase avec ce type de pédagogie, le travail de rue est vu comme un dispositif pédagogique indispensable étant donné la réalité de terrain et l'impact positif qu'il peut avoir sur un public en demande d'accompagnement spécifique.

Chapitre 3 : Évolution historique des AMO

Dans ce chapitre, nous allons traiter de l'évolution historique des AMO en Belgique. Pour ce faire, nous basons notre analyse sur des sources de type "archive" relatives aux instances d'avis et de concertation du conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse. Ce chapitre se concentre sur six avis majeurs qui fondent les choix et les décisions qui animent le nouveau code de prévention de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse de 2018 ainsi que l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'actions en milieu ouvert. Les avis sur lesquels nous basons notre analyse pour ce chapitre sont les suivants : Avis n°1, Avis n°4, Avis n°10, Avis n°15, Avis n°50, Avis n°88, Avis n°162-2 du conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse. Le choix particulier pour ces avis vient du fait que nous avons trouvé pertinent pour ce chapitre ainsi que pour l'objet de notre recherche, de ne nous intéresser qu'aux documents qui traitent spécifiquement des AMO et de leur évolution dans le secteur de l'aide à la jeunesse.

I. Les services AMO

L'histoire des AMO commence à la fin des années 1970, dans un contexte où certains intervenants sociaux qui travaillaient avec des jeunes ont observé que le placement institutionnel n'était pas la solution à tous les problèmes et qu'il était plus judicieux de tendre vers une approche où l'on maintient le jeune dans son milieu de vie.

C'est en 1981 qu'elles reçoivent une première reconnaissance avec un arrêté royal qui permet de conventionner des "organismes collaborant à la protection de la jeunesse". Les AMO sont dès lors subventionnées par l'administration de l'Aide à la jeunesse et travaillent donc sous le non-mandat et à la demande des jeunes.

Le 21 décembre 1989 voit un arrêté de l'Exécutif consacrer ce type d'action en favorisant l'aide dans le milieu de vie ainsi que les aspects préventifs. Ceux-ci sont d'ailleurs jugés prioritaires par le décret de mars 1991.

En 1995 un nouvel arrêté circonscrit l'agrément de subventions aux services d'aide en milieu ouvert (AMO). Dès lors, toutes les AMO peuvent mettre en place toute

activité de prévention contribuant à atteindre leur objectif principal. Jusqu'à présent, l'action des AMO s'organise sous trois axes :

- L'aide individuelle se caractérise par l'accueil et l'accompagnement de tout jeune présentant une demande. Elle représente l'aide sociale et éducative. Son objectif est de développer l'épanouissement personnel du jeune dans son environnement naturel.
- L'action collective a pour effet de tendre vers l'élaboration de piste de solution à des problématiques systémiques.
- L'action communautaire vise à aller à l'encontre des mécanismes d'exclusion sociale. L'objectif du service AMO est d'élaborer ou de mettre en place des actions concrètes sur l'environnement social du jeune afin de lui apporter une réponse globale à des problèmes individuels.

II. Le travail éducatif, un travail de prévention

Les services d'aide en milieu ouvert mettent l'accent sur une prévention qui travaille sur les problématiques globales que rencontrent les jeunes (décrochage scolaire, exclusion, délinquance, maltraitance ...). L'un des objectifs majeurs de l'action de prévention est notamment d'être présent pour des jeunes socio économiquement fragilisés et qui pourraient être amenés à faire usage d'actes de délinquance pour s'en sortir. Cette action de prévention peut se traduire, par exemple, par le fait de tenter de trouver, pour les jeunes issus de l'immigration, des solutions positives à leur conflit de loyauté entre la culture d'origine et celle du pays de résidence, ou encore à mettre en place des ateliers d'accompagnement de démarche professionnelle pour les jeunes en fragilité numérique et/ou qui ont besoin d'aide administrative.

Travaillant avec des enfants de 0-22 ans, le public du milieu ouvert est surtout un public d'adolescents et de jeunes adultes qui viennent sans obligation ou contrainte d'un tiers. Pour la plupart, ils sont relayés par divers organisme comme le SAJ, le CPAS ou tout simplement la famille. Toutefois, une bonne majorité des services d'AMO focalisent leurs actions éducatives et de prévention sur la petite enfance. En

effet, des activités telles que l'école des devoirs, les ateliers "parent-enfant" ou encore un travail plus individuel avec les parents ayant des enfants sont organisées.

III. L'évolution des AMO

Le 13 novembre 1992, le conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse s'est réuni pour statuer sur le projet de loi modifiant la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse. Lors de cette séance, le conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse (CCAJ) se voit confié et reconnu par le décret du 4 mars 1991, comme étant *"un organe consultatif qui peut émettre, même d'initiative, des avis et propositions sur toute matière intéressant l'aide à la jeunesse et la protection de la jeunesse"* (Avis n°1 CCAJ, 1992). Lors de cette séance, le CCAJ rappelle que la loi de 1965 est une loi de protection de la jeunesse, c'est-à-dire qu'elle ne prévoit que des mesures éducatives à l'égard des mineurs. Le CCAJ met d'ailleurs l'accent, lors de cette séance, sur certaines dispositions anticipant sur une réforme de politique de contrôle social à l'égard des jeunes.

Le 03 septembre 1993, le conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse a adopté un document sur la *"réflexion et proposition sur les services d'aide en milieu ouvert"* (Avis n°4 CCAJ, 1993). Ce document privilégie la prévention et l'aide dans le milieu de vie. Lors de cette séance, le CCAJ estime que les services AMO s'inscrivent parfaitement dans cette vision. En effet, ils ont considéré à ce moment-là qu'il s'agissait de renforcer les actions des AMO et d'en faire un objectif politique prioritaire. À cet égard, cette séance permet de définir les points suivants :

- Les objectifs des AMO
- L'articulation entre les aides individuelles et le travail communautaire
- Les relations avec les acteurs de l'Aide à la jeunesse
- Le rôle du pouvoir organisateur
- Le développement des équipes
- Une programmation géographique des services
- L'organisation de l'évaluation
- Une reconnaissance des pouvoirs publics

Ils clôturèrent la séance en proposant de réexaminer périodiquement (tous les 3 ans) l'agrément en fonction des normes d'agrément et de l'adéquation entre le programme pédagogique et les critères socio-économiques qui déterminent les besoins (Avis n°4 CCAJ, 1993).

Le 20 octobre 1994, le CCAJ s'est réuni pour suggérer différentes pistes qu'il estime indispensables afin de préciser les spécificités de l'AMO, qui permettraient de valoriser ce type d'action. Lors de cette séance, le CCAJ a précisé que les AMO ne pourraient intervenir qu'à la demande du jeune ou de sa famille, les AMO travaillent exclusivement dans une perspective d'aide sollicitée (Avis n°10 CCAJ, 1994). Les points les plus délicats sur lesquelles ont porté l'essentiel des débats sont les suivants :

- Les relations de l'AMO avec les autres acteurs de l'Aide à la jeunesse
- Le type de pouvoir organisateur

La séance se conclut sur l'intérêt majeur d'augmenter les moyens consacrés aux AMO pour se démarquer des "contrats de sécurité".

Il faudra attendre la séance plénière du CCAJ du 8 juin 1995 pour voir la question des contrats de sécurité discutée. En effet, lors de cette séance le CCAJ est revenu sur la problématique relative aux contrats de sécurité évoquée par le ministre Lebrun, ministre de l'Aide à la jeunesse de l'époque. À cette séance plénière, le CCAJ a examiné les conclusions déposées fin mai, par un groupe de travail "sécurité et citoyenneté" qui était constitué d'acteurs de terrain de l'Aide à la jeunesse. De cet examen, le CCAJ rappelle que dans le cadre de ses missions définies par le décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, il se doit, en tant qu'organe de coordination des treize Conseils d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse, de faire la lumière sur l'action préventive en ce qui concerne la jeunesse dans la communauté.

C'est pourquoi la séance se conclut en insistant, sur l'importance spécifique de la mise en place d'une table ronde entre les instances et les services concernés par l'Aide à la jeunesse et les contrats de sécurité (Avis n°15 CCAJ, 1995).

Dans cette évolution de l'histoire des AMO, nous retrouvons dans les sources étudiées un document très pertinent pour l'évolution de ce secteur. En effet, l'Avis n°50 du CCAJ datant du 29 mars 2000, établit les conclusions des travaux relatifs à la prévention. Dans les faits, un mandat a été donné le 29 octobre 1997 par le conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse à un groupe de travail afin de clarifier le **concept de prévention**. Nous savons, à la lumière des arrêtés et décret de l'Aide à la jeunesse, combien ce concept est central pour le secteur, mais qu'il a toujours souffert d'une définition peu claire. C'est pourquoi, lors de ce mandat, ce groupe a dû déposer un « rapport d'orientation de la prévention générale » qui présentait ses premières conclusions. À cet égard, ce document propose une définition plus claire du concept de prévention générale, il précise les liens entre les actions de prévention et les enjeux de société et réalise une première approche des conditions d'efficacité de ces actions. Présentant ainsi les manquements du secteur du milieu ouvert et proposant des pistes de solution, ce document fut approuvé à l'unanimité des membres du CCAJ le 17 septembre 1998.

À partir de cette approbation, le Conseil souhaita prolonger le mandat de ce groupe en lui demandant d'élaborer un outil d'évaluation des actions de prévention à l'intention des CAAJ (conseil d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse). L'objectif de cette demande fut bien de renforcer la pertinence et la cohérence des actions menées par l'Aide à la jeunesse en matière de prévention générale. Ainsi, en sa séance du 29 mars 2000, le CCAJ avait approuvé le deuxième rapport sur la question de l'élaboration des outils d'évaluation réalisée par groupe de travail, chargé de poursuivre le travail par la réalisation de cassettes vidéo à l'intention des acteurs de la prévention (Avis n°50 CCAJ, 2000).

L'ensemble de ces travaux en amont ont permis à l'évolution du milieu ouvert d'établir un nouveau décret le 18 janvier 2018 portant sur le **Code de la prévention** de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. Ce nouveau Code (2018) réaffirme certains fondamentaux et vient ajuster certaines obligations des AMO. On peut retrouver par exemple dans ce Code (2018) le **Chapitre 3 - art.4** qui remet l'accent sur l'obligation d'un Diagnostic social : *“les actions collectives de prévention éducative et les actions de prévention sociale reposent*

principalement sur un diagnostic social de la zone d'action du service réalisé par ce dernier". En effet, celui-ci doit être actualisé au moins tous les 3 ans et contenir :

- *"Un travail d'analyse du milieu de vie des jeunes."*
- *"Un travail d'analyse des demandes individuelles et collectives."*
- *"Une réflexion relative à la prise en compte de la parole des jeunes."*

Dans ce même Code, la notion de prévention tant travaillée durant les décennies a été décrite et précisée. Dès lors, toutes les AMO doivent impérativement respecter dans leurs missions les notions de **Prévention éducative** et **Prévention sociale** (chapitre 4 et 5 du code de prévention). En effet, ces deux nouvelles notions sont novatrices et amènent un changement majeur dans les actions des AMO aujourd'hui. Avoir pu scinder l'action de prévention éducative comprend principalement :

- *"Un travail d'écoute et de valorisation."*
- *"Une orientation."*
- *"Un accompagnement individuel."*
- *"Une mise en œuvre d'outils de médiation entre le jeune et sa famille."*
- *"Des actions collectives en vue d'initier et de renforcer des liens de confiance entre les bénéficiaires et le service ainsi que de faciliter l'émergence de la parole des jeunes."*

Concernant la prévention sociale, elle vise à agir sur l'environnement social des jeunes afin de leur permettre un épanouissement et une émancipation sociale. Elle vise également à apporter une réponse globale à des problèmes individuels et collectifs. Pour cela, selon le code de prévention (2018) les AMO se doivent de :

- *"Développer des actions collectives avec les jeunes en interaction avec leur milieu de vie".*
- *"Développer des actions collectives de prévention et de sensibilisation au bénéfice des jeunes et de leur famille."*

- *“De relayer l’expression des jeunes et de leur famille, leurs besoins et leurs difficultés auprès des instances sociales administratives et politiques et les interpeller si nécessaire.”*

IV. Conclusion

On constate que dans le secteur de l’Aide à la jeunesse, l’évolution du milieu ouvert a dû faire face à de nombreux moments de discussions, de débats pour se voir aujourd’hui être reconnu comme un service favorisant et garantissant l'autonomie et l'émancipation des jeunes qu'elle accueille.

Également, on a pu constater, à travers son évolution historique et à travers les différents Avis du CCAJ, que le milieu ouvert est un service qui s’adapte rapidement à son milieu de vie. En effet, lorsque les travailleurs de rue des AMO ont commencé à remarquer sur leur territoire que l’objectif d’instaurer les contrats de sécurité n’était pas pertinent avec le public, ils ont directement agi et interpellé le CCAJ pour demander à réfléchir profondément sur la question. Assurément, durant toutes les étapes de l’évolution des AMO, les travailleurs sociaux et de rue de ces organisations, on fait preuve d’un devoir d’interpellation politique en lien avec les réalités contingentes du public qu’ils accompagnent.

De plus, si nous analysons de près l’évolution des avis, nous remarquons également que l’approche socio-éducative utilisée par les services en milieu ouvert s’adapte aux événements et aux contextes. Dès lors, elle répond favorablement à la philosophie de la pédagogie sociale qui est avant tout une pédagogie qui se distingue des autres par le fait qu’elle s’intéresse aux interactions entre l’individu et son environnement (Moss & Petrie, 2019).

Synthèse de la littérature

Pour conclure, comme nous l'avons présenté, l'objectif majeur de la pédagogie sociale est de rejoindre son public dans son milieu. En effet, cette pédagogie ne se restreint pas un simple accueil des personnes. Pour cela, en pratique, le travail en pédagogie sociale s'exerce à partir de la réalité des personnes, des lieux, et des milieux qu'elle investit. Nous l'avons vu, le terrain idéal de cette pédagogie est la rue et bien qu'elle représente encore aujourd'hui pour la majorité des pédagogues et des philosophes traditionnelles un lieu qu'il faut désert pour le salut des enfants, cette pédagogie défend l'idée que ce n'est que par l'intervention sociale dans la réalité environnementale des personnes qu'elle accompagne, qu'un apprentissage favorable peut émerger. Pour cela, les praticiens de cette pédagogie se doivent de faire usage d'une proximité inconditionnelle et d'une disponibilité totale.

Il s'agit de composantes qui ont toujours accompagné la pratique de la pédagogie sociale. De Freire à Radlinska, cette pédagogie plaide pour l'idée que seule par une approche ouverte et dirigée vers l'autre (là où il se trouve) en respectant la globalité et l'universalité de chacun que les personnes trouveront les moyens concrets de s'émanciper. En effet, il ne peut y voir une pratique d'une pédagogie sociale pertinente, sans au préalable, concevoir et accepter que les personnes accueillies dans ce processus pédagogique sont acceptées dans leur globalité, avec tous les composants qui la représentent, mais également avec la relation quotidienne qu'elles entretiennent avec leur environnement. C'est d'ailleurs sur base de cette liberté d'adhésion qu'une relation peut et se doit d'être tissée. En effet, c'est parce que les personnes ont conscience de cette liberté d'adhésion que toutes les actions entreprises avec le public auront pour vocation à viser l'autonomie. Cette donc sur une pensée d'ouverture à l'autre que cette pédagogie à ériger ses principes : aucune distinction de genre, d'âge ou de classe.

De surcroît, il aurait été ardu d'expliquer la pratique de cette pédagogie sans dresser l'évolution du corps de métier qui l'exerce. Dès lors, nous avons dressé de manière globale l'évolution du métier d'éducateur pour n'en retenir que l'essentiel. En effet, cette vision globale de l'évolution du métier nous permet de comprendre comment et

sous l'influence de quels événements, elle réussit à se déterminer, pour répondre aujourd'hui comme étant praticienne de ce type de pédagogie. L'évolution des modèles de référence ainsi que son adaptation aux différents changements sociaux, lui ont permis d'arriver à maturation et ainsi se techniciser, et ce afin, de répondre aux défis que rencontre la pédagogie sociale actuelle. À cet égard, même s'il est vrai que l'essence du métier reste le même, il n'en demeure pas moins que le métier à bien muri, évoluant ainsi d'une simple vocation se basant sur un esprit "caritatif" vers un modèle plus "technique".

À l'aune des travaux convoqués, il nous paraît clair que les mutations sociales ainsi que les différents événements violents produits par une jeunesse en demande d'accompagnement, ont suscité des modifications, réformes et ajustements du travail quotidien des éducateurs en Belgique. Assurément, c'est effectivement dans un climat de conflit et d'émeute que cette pédagogie fut instituée et est devenue, par la même occasion, essentielle pour les organisations sociales et le travail "hors murs".

De plus, la présentation et la description du travail de rue comme dispositif pédagogique ont permis de poser un regard holistique sur ce type de méthode utilisée par la majorité des AMO bruxelloise. De cela, nous avons pu comprendre comment ce dispositif se décline dans la pratique quotidienne, mais également pu analyser la complexité pour les praticiens de cette méthode, d'asseoir confortablement leur pratique. En effet, les travailleurs de rue se doivent d'entreprendre constamment une posture réflexive par rapport aux actions qu'ils mènent et d'ajuster continuellement leur cadre de référence pour maintenir le lien relationnel, tout en veillant à garder une posture consistante, reflet d'une adaptation fort complexe. Cette capacité à se mouvoir et à adopter une posture intelligible face à l'univers institutionnel (Lorenz, 2004) fait de leur pratique un défi quotidien.

Ainsi, avoir décrit comment ce processus pédagogique opère nous conforte à l'idée que cette pratique se doit de respecter un certain cadre méthodologique. En effet, il ne suffit pas, pour le praticien, de simplement composer avec les réalités quotidiennes et culturelles de son public. L'analyse de ce dispositif pédagogique nous a permis de considérer ce système comme étant un objet à penser dans son contexte (Boudjaoui & Leclercq, 2014). D'autre part, l'analyse du travail de rue comme

dispositif pédagogique nous permet de constater que toute pratique éducative peut circonscrire ses actions sous l'égide d'une pédagogie spécifique, et ce, malgré sa complexité. En effet, l'absence de cadre comme nouveau terrain pédagogique rend, dans ce cas-ci, la pédagogie traditionnelle hors d'usage.

Enfin, le milieu ouvert a été conçu il y a maintenant plus de trente ans en Belgique comme une alternative à la protection de la jeunesse. Les AMO ont pour vocation d'accueillir et d'accompagner des jeunes en difficulté en s'ancrant dans une réalité locale. L'objectif majeur est la mise en place d'un travail de développement socio-éducatif, mais également pédagogique qui s'oppose à une logique d'enfermement. Pour cela, les AMO se doivent de mettre en place des actions éducatives et veiller à la mise en œuvre de dispositif qui favorise l'émergence d'une autonomie croissante.

Chapitre 4 – La méthode de recherche

Le cadre contextuel posé nous a permis de mieux cerner les contours d'une pédagogie qui s'adapte aux réalités de son public et de comprendre les tenants et les aboutissants d'un dispositif particulier.

Dans le cadre de ce mémoire, notre intérêt porte sur la compréhension de cette pédagogie dans les institutions en milieu ouvert, mais surtout sur l'évolution du dispositif du travail de rue dans les AMO bruxelloises.

Dans ce chapitre, nous préciserons notre objectif ainsi que notre question de recherche. Ensuite, nous veillerons à expliciter la démarche méthodologique mobilisée et étayerons le choix de l'analyse. Enfin, nous expliquerons la méthode de recueil des données ainsi que la méthode d'analyse de celles-ci.

1. Objectif et question de recherche

Ce mémoire vise à comprendre le processus d'évolution de la pédagogie sociale mis en place par les AMO bruxelloises à travers son dispositif pédagogique : le travail social de rue. En effet, par une étude historique du sujet, il s'agit d'analyser les mutations de ce courant dans un contexte social en perpétuel changement conduisant la pédagogie sociale et ses méthodes à s'adapter.

Ensuite, nous avons relevé dans ce travail l'information que certains services mettent en place ce dispositif uniquement dans un souci de cohérence et pour répondre aux missions imposées par le décret. D'autres, ne cherchent pas à comprendre les tenants et les aboutissants d'un tel dispositif et créent (dans leur service) de toute pièce leur propre méthodologie.

Dès lors, nous nous posons la question de recherche suivante :

Comment le dispositif de pédagogie sociale qu'est le travail de rue a-t-il évolué dans les AMO bruxelloises au cours des 40 dernières années ?

Ce questionnement nous paraît pertinent, car au vu de la littérature scientifique abordée, il semblerait que le concept de travail de rue comme dispositif pédagogique n'a jamais été approfondi antérieurement. À cet égard, ce travail permettra d'enrichir un peu plus la littérature sur les différentes pédagogies existantes, mais également d'approfondir l'utilisation d'un dispositif pédagogique en situation de rue.

De plus, ce questionnement nous paraît pertinent, car il pourrait nous aider à mieux comprendre les dynamiques institutionnelles bruxelloises et comment elles procèdent pour répondre à des demandes socio-éducatives émises par un public fragilisé. Avoir une vue d'ensemble sur les processus pédagogiques développés par les AMO à travers l'histoire, nous permet d'actualiser nos pratiques et de circonscrire les actions de ce secteur.

I. hypothèse de recherche

Sur base de la littérature que nous avons parcourue, nous posons les hypothèses que durant les quarante dernières années, le dispositif du travail de rue a progressivement connu une évolution importante au niveau de la technicisation de ses pratiques et du métier d'éducateur **(H1)** et bénéficié d'une reconnaissance accrue au niveau législatif **(H2)**.

2. Démarche méthodologique

I. Le choix de l'approche qualitative

Dans la perspective de répondre favorablement à notre question de recherche, il nous a paru pertinent, dans le cadre de ce projet de mémoire, d'opter pour une méthode qualitative. En effet, à l'aide des entretiens semi-directifs, nous pouvons recueillir fidèlement les représentations, les valeurs et les vécus des personnes interviewées. Aussi, du point de vue épistémologique, la recherche qualitative circonscrit l'objet d'étude de manière globale, proximale, directe et interprétative (Paillé & Muchielli, 2016).

De plus, le choix de cette méthode nous paraît la plus valide et la plus pertinente car elle circonscrit le phénomène en permettant au chercheur d'entrevoir les fondements

de la vie sociale de l'individu, mais également de tendre vers une visée plus exploratoire en favorisant l'investigation sur le terrain. En effet, l'approche qualitative se restreint le plus souvent à recueillir des données verbales qui permettent au chercheur une démarche interprétative (Lejeune, 2014). C'est également dans cette optique que cette démarche nous permet d'émettre des hypothèses et ainsi de tendre vers une investigation orientée vers la mise en lumière des concepts convoqués ci-dessus.

La méthode semi-directive, propose plus de liberté au chercheur lors de l'échange avec l'interviewé. Celui-ci peut décrire ses réflexions, ses représentations sur la question et parfois même partager son regard. Assurément, cette forme d'exercice intellectuel vise à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard porté sur les autres.

C'est par ces différents atouts méthodologiques que nous pensons que la recherche qualitative convient à notre question qui cherche à éclairer le "comment", c'est-à-dire de quelle manière et sous l'influence de quels enjeux le travail de rue a évolué en AMO à Bruxelles.

II. L'approche par entretien

Comme explicité, nous avons donc opté pour une démarche qualitative par entretien semi-directifs, car la méthode de recueil des données nous semble judicieuse au vu de notre recherche. En effet, celle-ci a la capacité de se présenter comme un fil conducteur pendant le procédé de l'entretien, mais également de s'adapter aux objectifs de recherche et/ou au contexte (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Elle contribue également au développement des connaissances qui favorisent des approches interprétatives (Lincoln, 1995 cited in Imbert, 2010).

De plus, afin de tendre vers la richesse et la densité du matériel collecté, nous avons, mis l'accent sur la relation de confiance lors des échanges. En effet, nous avons été méticuleux sur l'approche choisie : une approche attentive, sans être dans l'empressement, en prenant le temps qu'il faut, conditionne positivement la

spontanéité de la personne interrogée. Dans ce sens, *“l’entretien n’est donc pas l’application d’un questionnaire ou un interrogatoire au cours duquel on pose une série de questions sans laisser la personne libre de s’exprimer et de développer ses propres arguments.”* (Imbert, 2010, p.26). Cela nécessite de la part du chercheur de savoir patienter afin de laisser l’autre s’exprimer.

III. Le choix de l’échantillonnage

Dans la continuité de notre réflexion quant à la démarche choisie, nous avons opté pour un échantillon précis. En effet, pour les besoins et la faisabilité de l’étude, il nous a semblé adéquat de choisir un profil de personne qui travaille ou ont travaillé dans les AMO bruxelloises et plus particulièrement comme travailleur de rue. Seuls ce profil particulier ainsi que les AMO faisant du travail de rue font partie du public cible.

D’ailleurs, concernant le choix de l’échantillonnage, nous sommes partis du principe que la représentativité de notre échantillon doit être la plus fidèle possible, il fallait que tous les individus interviewés aient expérimenté le phénomène ciblé (Savoie-Zajc, 2007). De ce fait, en nous basant sur la vision de Miles et Huberman (2003) sur le choix de l’échantillon, nous avons opté pour le choix par « critère ». Ce type de choix a pour but de concerner plusieurs aspects.

Dans ce travail, nous avons retenu trois critères fondamentaux :

1. Avoir au minimum 2 ans d’expérience en tant que travailleur de rue
2. Être issu du secteur des AMO
3. Être sur le territoire bruxellois (collecte de données topologiques)

En effet, la diversité de l’échantillon nous permettra d’enrichir notre matériau afin de mettre en lumière les similitudes dans le discours recueilli ou a contrario des divergences.

De plus, nous sommes conscients que notre échantillon ne vise aucunement la représentativité : les travailleurs AMO interviewés n’ont pas été choisis afin de

tendre vers l'importance numérique de la catégorie, mais bien pour leur caractère exemplaire.

Nous aimerions également souligner le fait que les candidats choisis font partie de ce que l'on peut appeler un échantillon de convenance. En effet, chaque candidat fait partie de notre entourage associatif : cela permis, dans le cadre de la situation sanitaire que nous vivons, de faciliter la récolte des données. En ce sens, la demande d'entretien à distance n'agréait pas les personnes interviewées, et c'est parce qu'une confiance était établie au préalable qu'ils ont accepté ce principe : ils ont été enregistrés vocalement et parfois même visuellement. De manière globale, le moyen technologique utilisée à été l'application Teams ou Zoom.

III. Les limites de la démarche

Au niveau des entretiens, nous sommes restés vigilants sur la notion des biais. En effet, même si nous savons que l'entretien implique des dynamiques conversationnelles qui permettent au chercheur et à l'interviewé de répondre de manière sereine, il n'en demeure pas moins que des biais peuvent être générés.

À cet égard, l'objet étudié dans ce mémoire revêt une connotation de combat sociale, d'acteur de changement, voire parfois même de militantisme. Il fallait donc penser les questions et les entretiens sans faire émerger "la fibre militantiste" qui sommeille au fond de chaque intervenant social pour atténuer les biais affectifs. En effet, il fallait cadrer au maximum l'entretien pour que l'interview ne subisse pas de déformation causée par l'influence des états affectifs sur le processus de raisonnement. Pour cela, avant chaque début d'entretien, de manière informelle, nous demandions comment la personne se sentait par rapport à ses réalités et ainsi nous prenions le temps d'expliquer que nos états d'âme du moment peuvent interférer sur la qualité du recueil de l'information. D'ailleurs, il est évident qu'il est illusoire de prétendre à une neutralité absolue dans le champ où l'étude est menée (Cliquennois, 2006).

Dans la même trame, un biais émotionnel engendré par une sensation de peur et de stress qui habite fréquemment les acteurs sociaux a dû également être pris en compte. En effet, les travailleurs sociaux sont constamment dans la revendication sociale et

politique, et il n'est pas rare de rencontrer des directions d'institution sociale d'adopter un discours informel très différent de celui qui est tenu vers l'extérieur. Cette angoisse de recevoir un avertissement par les pouvoirs subsidiaires a été verbalisée lors de la demande d'entretien. Nous avons dû expliquer que le cadre académique dans lequel se situe le projet de mémoire permet de consigner de manière privée l'entretien s'il le souhaitait. L'objectif était d'écarter certaines peurs qui pourraient, lors de l'entretien, amenuiser leur disponibilité émotionnelle et cognitive.

Du point de vue de l'échantillon, nous gardons également à l'esprit, dans le cadre de ce travail, le biais de désirabilité sociale. Dans la continuité des biais susmentionnés plus haut concernant la divulgation d'information et/ou de réalité sociale et politique, les personnes interviewées ont peut-être eu tendance à taire certaines réalités, voire même à tenir des propos qu'ils pensent être la réponse attendue.

Néanmoins, nous restons éclairés par le fait que malgré le fait qu'interviewer des personnes de notre entourage associatif soit une facilité dans le sens où la richesse de l'entretien réside dans la relation de confiance établie entre le chercheur et l'interviewé (Imbert, 2010), il reste important d'avoir conscience de certains risques. En effet, l'empathie dans l'entretien est un vrai dilemme dans la perspective où l'empathie et la "juste distance" et celle du respect et du sens critique sont difficiles à obtenir (De Sardan cited in Imbert, 2010).

Par contre, l'intérêt majeur que l'on a pu relever sur ces questions périphériques réside dans le fait de laisser le candidat s'exprimer avec profondeur et authenticité lors de l'entretien. En effet, aussi cadrée que soit la stratégie d'enquête, elle ne permet pas, dans le vif de l'action, de rendre le chercheur maître des relations engagées (Bizeul cited in Cliquennois, 2006).

IV.Introduction à l'entretien

En amont des entretiens, il nous a paru essentiel de mettre en place un climat de confiance qui permettrait à la personne interviewée d'échanger librement. Seul, un seul candidat, soucieux de l'objectif de l'étude a voulu, au préalable nous rencontrer

afin de mesurer l'importance et l'impact des éléments qu'il allait nous partager. Ainsi, afin de répondre au climat de bien être proposé, tous les rendez-vous ont été fixés en parfaite convenance avec la réalité et les agendas des personnes interviewées.

Afin de laisser transparaître le sérieux et l'importance académique de l'objet de la recherche, nous avons envoyé aux participants un document reprenant les informations générales sur la situation (prénom, âge, situation familiale, niveau d'étude supérieure) avant le jour de l'échange.

Ensuite, nous avons introduit l'entretien semi-directif de la manière suivante :

« Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire en science de l'éducation effectué à l'université Catholique de Louvain-la-Neuve, nous aimerions faire appel à votre expérience afin de nourrir un questionnement choisi.

Tout d'abord, nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cet entretien. Celui-ci aura pour but de recueillir quelques réponses en lien avec l'évolution du travail de rue en AMO à Bruxelles. Pour ce faire, nous allons donc vous poser quelques questions auxquelles vous êtes bien entendu, libres de choisir d'y répondre ou non. Aussi, nous souhaiterions attirer votre attention sur le fait que ces questions n'ont pas pour objectif de vous juger. Je tiens donc à vous rassurer concernant votre identité, celle-ci restera anonyme. Je tiens également à demander votre aval afin d'enregistrer l'entretien. Cela me facilitera la retranscription. Simplement, nous tentons de découvrir quels sont les éléments en votre connaissance et dans votre vécu susceptibles de nourrir et d'enrichir notre objet de recherche. C'est pourquoi nous vous demandons d'être le plus exhaustif que possible. Je tiens à vous informer que cet entretien durera entre 45 minutes et une heure.

Avant de débiter cet entretien, avez-vous des questions à poser ? »

Du fait que certaines directions d'AMO sont sensibles à l'impact que pourront avoir leurs réponses sur les pouvoirs subsidiaires, il nous a semblé pertinent de mettre l'accent sur le côté anonyme de l'entretien. Par conséquent, afin d'assurer un anonymat complet, les données personnelles des collaborateurs ont été modifiées.

Ainsi, comme le nombre d'AMO à Bruxelles est très minime, nous ne pouvons donc pas nous permettre de catégoriser les AMO par localisation. En effet, il existe moins d'AMO que de commune bruxelloise et parfois un seul service AMO dans une commune. Pour ce faire, les prénoms, lieu de travail, nom d'AMO ont été modifiés. Nous ne citerons dans ce travail que des noms d'emprunt suivis du sigle AMO 1, AMO 2, ...

V. Les questions du guide d'entretien

Afin de faciliter l'échange avec nos collaborateurs, nous avons décidé, pour une meilleure compréhension, de scinder notre guide d'entretien sous la forme de deux grands concepts théoriques : *la pédagogie sociale* et *le travail de rue*. Cette réflexion méthodologique est née du fait que nous ne voulions surtout pas que le candidat se sente démuni par rapport à des questions dont il ne perçoit pas le sens. L'objectif était d'éviter de poser une question qui traite de la *pédagogie sociale* pour passer ensuite à une autre qui traite directement du *travail de rue*, sans lien clair les unissant : « *La suite des questions doit être logique (il est utile de les ranger par thèmes) et l'ensemble cohérent : le coq-à-l'âne et le pot-pourri doivent être systématiquement combattus.* » (Kaufmann, 2016, p 44).

De plus, le fait d'avoir hiérarchisé les questions par thème permet de garder une certaine structure dans notre entretien : « *je préfère une suite de vraies questions, précises, concrètes. Car elles fournissent des outils plus affûtés* » (Kaufmann, 2016, p 44).

En vue de garder une certaine pertinence de notre guide d'entretien, nous avons émis des balises lors de la construction du guide, afin qu'une vigilance par rapport à des questions ambiguës ou incongrues puisse avoir lieu. Des questions de ce genre auraient sans doute mis le candidat dans une position de questionnement et d'inconfort quant à l'incompréhension de la démarche effectuée par l'enquêteur et *in fine*, en fait perdre à l'étudiant chercheur, tout crédit. « *Des questions sans suite ou des questions surprenantes et non justifiées lui donnent immédiatement une indication négative* » (Singly, cited in Kaufmann 2016, p 44).

Ensuite, une fois les deux grands concepts bien délimités, chaque partie renfermait des sous-questions qui permettent aux personnes interrogées de s'acclimater avec profondeur le concept posé.

À cet égard, dans l'axe portant sur *la pédagogie sociale* nous retrouvons des questions de *connaissance* du phénomène étudié. Ces questions de connaissance donnent quelque peu le "ton" (Kaufmann, 2016, p 44). De ces questions de connaissance, s'en suivent des questions plus précises du dispositif que l'on tente d'éclaircir dans ce travail.

Bien évidemment, afin d'introduire au mieux l'entretien, celui-ci commençait par des questions de présentation pour la personne interrogée et concluait par une question de réflexion sur l'objet de recherche.

Commentaire :

Nous avons retranscrit chaque séance de la manière la plus fidèle que possible. En effet, nous avons inclus les hésitations, les erreurs ou répétitions de mot, les moments de silence voire les moments de rire. À cet égard, la longueur, mais surtout la richesse des informations recueillies lors de la retranscription, fut une surprise forte intéressante. Cet exercice nous a d'ailleurs demandé environ entre quatre et six heures de travail par entretien. Assurément, ce travail de retranscription ne fut pas sans intérêt, dans le sens où il nous faisait revivre et découvrir une seconde fois des éléments que l'on avait occultés à la première écoute.

VI.Démarche de l'analyse

Pour l'analyse finale, nous avons adopté la méthode d'*analyse par contenu*. En effet, l'analyse de contenu a pour objectif " la description objective, systématique et quantitative, du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter" (Poirier et al., 1996, p. 215). Selon Bardin (2001), cette méthode permet, par le recours à des thèmes ou des catégories inspirées de la partie conceptuelle, de les relier aux hypothèses que l'on se propose de vérifier. Pour ce faire, l'analyse de

contenu s'organise autour d'un processus de catégorisation. À cet égard, nous avons suivi les trois phases du processus d'analyse proposées par Bardin (2001) :

- En premier lieu il y a la phase dite d'intuition et d'organisation (préanalyse) qui permet de définir les objectifs et le canevas d'analyse à suivre.
- En second lieu, on retrouve la phase la plus ardue, laquelle apparaît après la phase de préanalyse et demande au chercheur un préexamen minutieux. Dans notre cas, les opérations de codage ont permis de préanalyser le matériel récolté.
- La dernière phase a pour effet de traiter les résultats obtenus qui nous mèneront à la phase de *discussion des résultats*.

VII.Présentation de l'échantillon

Afin de répondre à notre objet de recherche, nous avons choisi de sélectionner sept participants. Tous les sept participants ont tous mis en place, soit comme acteur de terrain soit comme responsable d'institution, le dispositif étudié. À cet égard, l'échantillon est constitué de trois travailleurs sociaux de rue, de trois directeurs d'AMO et d'un ancien travailleur de rue, fondateur d'une AMO et acteur essentiel de la mise en place légale de ce dispositif en AMO à Bruxelles. Notre échantillon est composé de sept hommes. Chaque personne interviewée se situe dans un secteur d'activité identique, mais leurs trajectoires professionnelles sont assez différentes. En effet, l'ancienneté professionnelle des candidats au sein de l'Aide à la jeunesse les place soit en début de carrière soit en milieu de carrière ou en fin de carrière.

Tableau 2 : présentation générale des sujets

AMO (code)	Prénom	Âge	Ancienneté professionnelle	Statut actuel
AMO 1	Fabrice	28 ans	5 ans	Travailleur de rue
AMO 2	Alex	33 ans	2 ans	Travailleur de rue
AMO 3	Greg	38 ans	10 ans	Travailleur de rue
AMO 4	Luc	36 ans	14 ans	Co-directeur
AMO 5	Fred	30 ans	5 ans	Directeur
AMO 6	Paul	40 ans	18 ans	Directeur
AMO 7	Max	50 ans	30 ans	Directeur

Chapitre 5 : Analyse des entretiens et résultats de l'enquête

Dans ce chapitre, nous allons analyser les données recueillies lors des entretiens effectués et ainsi voir si cela confirme l'hypothèse de notre objet de recherche. Notre analyse des résultats se scinde en trois parties distinctes.

Tout d'abord, nous procéderons à l'analyse verticale qui a pour objectif de présenter les sept travailleurs de rue en décrivant leur parcours professionnel, leur ancienneté et leurs fonctions actuelles. Plus concrètement, nous dresserons le portrait de chaque candidat et en relever les informations pertinentes qui intéressent l'objet de ce travail. En effet, un profil détaillé de nos interviewés sera donc dressé sur base de leur discours, tout en présentant les réalités contingentes dans lesquelles ils évoluent.

Ensuite, une fois l'analyse verticale effectuée, nous procéderons à l'analyse horizontale. En effet, cette démarche a pour objectif de soulever les divergence et/ou convergence quant à l'évolution du travail de rue en AMO en tenant en compte des réponses données par les travailleurs au sujet des thèmes et des catégories émises.

Enfin, une dernière partie sera dédiée à la discussion de la partie interprétative. À cet égard, nous mettrons en avant les points pertinents de notre analyse et ainsi dans quelle mesure cela répond à notre question de recherche.

I. Analyse descriptive : profil des personnes interviewées

Les réalités contingentes ainsi que l'environnement socioprofessionnel que connaissent les personnes que nous avons interrogées influencent la manière de percevoir et d'utiliser le dispositif de travail de rue. En effet, la démographie bruxelloise renferme dans certains quartiers ou communes des dimensions contextuelles différentes. C'est pourquoi dresser un profil des personnes interviewées permet d'avoir un aperçu précis du contexte dans lequel ils s'expriment et ainsi avoir une vue global sur la conception de la pratique du dispositif avant l'interprétation de nos résultats. De plus, cette étape nous permet de mettre en lumière la logique interne de chaque professionnel dans l'usage qu'il entretient avec le dispositif et ainsi relever des éléments significatifs pour l'analyse comparative.

Nous nous contenterons dans l'analyse verticale des entretiens d'évoquer différentes évolutions mentionnées par les travailleurs. Celle-ci seront par la suite amplement développée dans notre discussion des résultat.

* Entretien de Fabrice (AMO 1)

Fabrice a 28 ans et est assistant social de formation. Il est travailleur de rue et a débuté sa carrière à 24 ans, directement après être sorti de l'école. Il a connu plusieurs autres expériences de travail de rue durant sa carrière professionnelle. Depuis 2 ans il est travailleur de rue dans une AMO qui fête aujourd'hui ses 40 ans, mais qui ne pratique le travail de rue que depuis très peu. Dans l'AMO où il exerce actuellement, les trois axes : travail individuel, collectif et communautaire se chevauchent et se renforcent l'une l'autre dans les actions socio-éducatives quotidiennes.

Selon Fabrice, il n'y a pas de méthode particulière lors des interventions socio-éducatives en rue. Il croit que l'impact du dispositif sur le public visé dépend plus des savoir-être et savoir-faire. Pour lui c'est une question de compétence qui se caractérise par une implication dans le tissu social.

Fabrice voit plus le dispositif de travail de rue comme un travail de proximité qui ne doit pas se dérouler obligatoirement dans la rue et qui se traduirait par une mobilité physique, mais également organisationnelle. De manière plus pratique, il estime que le dispositif doit se passer par étape : observation, zonage et in fine entrée en relation avec le public cible. Pour cela, Fabrice utilise des activités d'accroche qu'il appelle "atelier de rue".

Fabrice remarque "*totale*ment" qu'il y a une évolution du travail de rue. Il remarque surtout que les gens commencent de plus en plus à comprendre l'intérêt de ce dispositif et qu'aujourd'hui on voit de plus en plus d'institutions s'essayer à ce dispositif pédagogique.

Toutefois, Fabrice déplore encore le manque de moyen alloué aux organisations sociales. Il ressent également qu'il y a un manque de reconnaissance de la pratique et que cela impacte grandement la motivation. Il ressent un manque de soutien au

niveau institutionnel. Pour lui, il n'y a pas assez de financement pour pérenniser les projets que les travailleurs de rue veulent mener.

* Entretien d'Alex (AMO 2)

Alex a 33 ans et est éducateur spécialisé de formation. Il est travailleur de rue et a débuté sa carrière à 31 ans et a travaillé dans deux AMO à Anderlecht. Son cas est un peu particulier, car il a travaillé 1 an avec la toute nouvelle AMO de Bruxelles et l'année suivante, 1 an également, mais avec la plus ancienne AMO de Bruxelles. De cette expérience, il a pu remarquer pas mal de différence concernant la compréhension et de la pratique du milieu ouvert.

Selon Alex, les méthodes du dispositif du travail de rue sont assez diverses. Il n'y a pas, selon lui, une seule et unique manière de mettre en place ce dispositif. En effet, il explique que ce dispositif pédagogique a déjà été utilisé par lui lors de certaines interventions dans les écoles, mais également dans différentes institutions d'aide ou socioculturelles. Il explique que dans les écoles, cela se traduit par : des animations, auprès des jeunes, sous forme de jeu qui permettent d'aborder des thématiques diverses comme la sexualité, le harcèlement, les jobs étudiants. Pour Alex, ce dispositif est essentiel dans les AMO où il a travaillé. Il définit ce dispositif comme étant une *stratégie*, car c'est un bon moyen d'obtenir des informations directes du public cible zone en rue et qui n'ose pas franchir les portes des institutions.

À cet égard, il définit le travail de rue comme étant une méthode d'intervention pédagogique qui combine différentes pratiques de travail et laisse place à la créativité et à l'imaginaire de l'intervenant. Il est, selon lui, un continuum dont le point culminant est l'émancipation et l'autonomie de la personne qui bénéficie de cette pratique.

Alex utilise ce dispositif à la manière de *permanence de rue*. Cela consiste à être disponible en se déplaçant à des endroits stratégiques où des jeunes se réunissent. Selon lui, il faut d'abord passer par un stade d'observation important et in fine intervenir avec douceur afin de ne pas paraître intrusif.

Pour Alex, le fait que certaines structures AMO n'ont pas choisi comme axe central de leurs actions ce dispositif révèle que l'évolution est encore *à la traine*.

Selon Alex, une connaissance plus approfondie de cette pédagogie et de ce dispositif pédagogique en formation permettrait d'améliorer ce dispositif.

* Entretien de Greg (AMO 3)

Greg a 38 ans et est assistant social de formation. Il est travailleur de rue et a débuté sa carrière il y a 10 ans dans une AMO au nord de Bruxelles. Il a connu une interruption dans sa carrière de travailleur de rue. En effet, il a quitté l'AMO en 2010 pour travailler quelque année en éducation permanente dans une cellule contre le décrochage scolaire. Après cette expérience il est retourné travailler dans l'AMO où il avait commencé. L'AMO où travaille Greg à emménager il y a 15 ans dans un quartier fragile connu pour ses nombreux logements sociaux.

Selon Greg, le dispositif du travail de rue se décrit dans leur AMO comme un moyen d'aller à la rencontre et de pouvoir discuter avec les gens afin de prendre conscience de ce qui se passe dans le quartier et de connaître un peu plus la réalité de leur public. Ce dispositif est utilisé également lors d'animation dans les écoles qui permet aux travailleurs d'être reconnus une fois en rue et de faciliter l'interaction.

Pour Greg, il existe différents types de travail de rue et son AMO met en place différentes manières de travailler en rue, autrement dit différentes manières d'entrer en contact avec le public cible. Parmi ces dernières il y a *les tournées de quartier* qui demande aux travailleurs de rue de suivre un itinéraire préétabli afin de rencontrer le public à des endroits spécifiques. Il y a également *l'itinérance artistique* qui a pour objectif de créer ou de retaper l'infrastructure du quartier avec les jeunes ou de construire des jeux géants avec les enfants. Selon Greg, le principal dans leur intervention en rue c'est d'arriver avec une approche précise sur le terrain qui faciliterait la rencontre avec le public. Pour cela, les travailleurs de rue de son AMO interviennent en co-intervention avec des techniciens artistiques ou des animateurs.

Greg remarque effectivement que le travail de rue a bien évolué et permet à leur structure d'avoir même quelques subsides pour pouvoir engager de nouveaux travailleurs de rue.

Néanmoins, il remarque qu'il n'y a pas assez d'espace réservé aux jeunes dans l'espace public. Selon lui, des espaces où les jeunes se sentiraient plus libres amélioreraient le dispositif.

* Entretien de Luc (AMO 4)

Luc a 36 ans et a étudié la communication. Il est co-directeur d'une AMO avec comme particularité d'avoir un mi-temps travail de rue et un mi-temps direction. L'AMO se situe près du centre de Bruxelles. Il travaille depuis 14 ans dans cette AMO dont 10 ans en tant que travailleur de rue. Avant l'AMO, il a commencé sa carrière de travailleur social dans un projet de cohésion sociale. L'AMO où travail le Luc a 30 d'ancienneté et est assez spécifique, car elle a basé tout son projet pédagogique autour du travail de rue. Cette spécificité se traduit par le fait que chaque travailleur de cette AMO est un travailleur de rue.

Selon Luc, le dispositif pédagogique du travail de rue se traduit lors de l'intervention par *une méthode douce*, c'est-à-dire que chaque travailleur de rue privilégie d'abord de rencontrer les personnes pour ce qu'elles sont et non pas pour leurs problèmes. Pour cela, il privilégie des interventions à travers des jeux afin de créer la relation et ensuite développer une relation d'aide ou un accompagnement. Deux axes sont essentiels dans son AMO : la présence et animation de quartier avec les jeunes et les camps.

Pour Luc, le travail de rue en pratique se définit par une présence et des animations de quartier qui permettent d'aller à la rencontre des jeunes pour tout simplement discuter. L'objectif est d'avant tout de s'intéresser aux jeunes. Selon lui, grâce aux tournées de quartier il multiplie les occasions de rencontrer des jeunes et d'être parfois là au bon moment pour lui. Luc pense qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'entrer en contact avec le public, par exemple en allant devant les écoles ou d'utiliser les réseaux sociaux. D'ailleurs, une très grosse partie de leurs actions se passe en camps, car, selon Luc, il se passe beaucoup de choses en camp. Pour lui, faire un camp c'est gagné 10 ans de travail de rue.

Luc remarque qu'il y a une évolution du travail de rue en AMO. Selon lui, c'est les conséquences du nouvel arrêté¹, mais également par ce qu'il y a une population actuelle qui vit en rue. Il remarque également que le travail de rue aujourd'hui ne se résume pas qu'à la jeunesse ou en AMO, mais aussi dans le secteur de la réduction des risques, en toxicomanie en sans-abrisme et également le service prévention des communes.

Toutefois, Luc pense que le dispositif peut encore être amélioré avec des espaces publics de qualité, une police de proximité, un espace public réfléchi en fonction des genres et des besoins d'un quartier. Il estime qu'il faut également faire le lien avec toutes les autres associations afin que leurs approches soient tourner « hors les murs ».

* Entretien de Fred (AMO 5)

Fred a 30 ans et a étudié les sciences sociales et les sciences politiques. Il est actuellement directeur d'une AMO au centre de la capitale. Il a travaillé d'abord pendant 3 ans comme travailleur de rue et a repris la direction depuis 2 ans. Avant sa carrière de travailleur de rue, il a été enseignant pendant une année. Son AMO existe depuis les années 80 et a toujours été localisé au cœur du centre-ville. Avant d'avoir l'agrément AMO, le service s'occupait de la réinsertion des prisonniers. Comme le contexte où se situe l'AMO est assez fragile, celle-ci travaille avec une méthode particulière : elle s'aide de jeunes plus âgées du quartier pour être légitimé par les plus petits. Elle focalise ses actions sur le travail de rue, mais également sur une aide aux devoirs et un soutien à la parentalité qui se traduit par une rencontre avec les parents pour discuter des problèmes qu'ils rencontrent. L'objectif n'est pas d'apporter des solutions toutes faites, mais d'animer et de favoriser l'échange méthodologique entre parents au niveau de l'éducation. À cet égard, se réalisent avec l'AMO des sorties famille, parent-enfant, et notamment des camps familles.

¹ Cf. Chapitre 4 et 5 du Code de la prévention de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse (2018).

D'après Fred, leur posture professionnelle est basée sur la pédagogie de Paulo Freire². Leur philosophie est de favoriser une position symétrique égale avec l'usager. Le travail de rue se définit globalement par une disponibilité dans l'espace public pour les personnes qui ne seraient pas prêtes à rencontrer un intervenant dans les murs de l'AMO. L'objectif du travail de rue dans cette AMO est d'aller à la rencontre des gens dans leur milieu de vie. Selon Fred, le travail de rue dans son AMO se décline en deux axes : un axe de type maraude et un axe de type statique. Qu'importe les spécificités de ces deux axes, l'objectif principal est d'aller quotidiennement à la rencontre des gens et d'observer les dynamiques de quartier afin de cerner les problématiques communautaires.

Fred utilise le dispositif du travail de rue comme *une permanence en rue*. L'objectif est de se rendre physiquement sur un endroit spécifique et stratégique pendant une période donnée à des moments donnés pour aller à la rencontre des jeunes et des habitants. Pour ce faire, il utilise le jeu comme moyen d'accroche avec les jeunes. Il utilise par exemple de la plasticine pour attirer l'enfant et profiter pour engager une discussion avec le parent ou alors avec des raquettes de ping-pong ou des jeux en bois.

Pour Fred, il y a bien une évolution des actions en travail de rue. Avant d'arriver à faire tout seul, un long chemin de croix a dû être emprunté. Il remarque également que les dynamiques sociales ont changé : de plus en plus de jeunes sont à l'extérieur et parfois même mêlé à des histoires illégales. Tous ces facteurs nouveaux ont fait évoluer leur travail de rue, mais également la notion du travail de rue en général pour les institutions sociales.

Toutefois, selon Fred, un plus grand intérêt scientifique en termes de recherche concernant ce dispositif afin d'offrir une meilleure formation aux futurs travailleurs de rue améliorera grandement ce dispositif.

² Cf. Chapitre 1 : *brève histoire de la pédagogie sociale*.

* Entretien de Paul (AMO 6)

Paul a 40 ans et est assistant social de formation. Il est actuellement directeur d'une AMO situé au croissant pauvre de Bruxelles. Avant l'AMO, il a travaillé 12 ans dans une autre structure AMO. Il a 20 ans d'ancienneté en tant que travailleur social. Paul fut président de cette structure depuis sa création en 1997 comme maison de jeune. Ce n'est qu'en 2018 que la maison de jeune reçut l'agrément d'AMO. L'AMO que dirige Paul est la toute dernière AMO en date. En effet, cela fait aujourd'hui 2 ans qu'elle existe en tant que service d'aide à la jeunesse.

Selon Paul, le projet éducatif de cette AMO se démarque des autres dans le sens où, celle-ci a comme objectif premier de vouloir offrir aux jeunes des perspectives en termes d'avenir et de revalorisation qui se traduisent par des actions d'accrochage scolaire et d'aide à l'emploi. Pour Paul, la logique du travail à la demande qui est une condition des AMO ne reflète plus la réalité de terrain et de son public. Selon lui, la pédagogie sociale est d'abord une logique « d'aller vers » et non une logique d'attente.

Pour Paul, il n'existe pas réellement de méthode spécifique pour mettre en place le dispositif de travail de rue. Selon lui, il faut offrir l'aide, offrir un accompagnement de proximité voir même au départ assisté le jeune pour petit à petit le laisser s'autonomiser. En ce sens, il explique que la méthode qu'utilise son AMO c'est : *“assister, accompagner, autonomiser”*.

Le travail de rue fait partie du projet éducatif de l'AMO de Paul. Pour lui, ce dispositif est *“un outil essentiel”* qui permet aux intervenants sociaux d'aller à la rencontre des jeunes, des familles, mais également du tissu associatif. Paul, explique que les travailleurs de rue de son AMO mettent en place une approche qui permet d'abord d'analyser les difficultés globales du quartier tout en gardant à l'œil les potentialités communautaires. En effet, ils analysent les logiques de solidarité, d'entraide qui se développe dans leur quartier afin de dynamiser cette énergie pour lutter contre les violences que peuvent vivre leurs publics. Le dispositif est donc vu par cette AMO comme un moyen de développer les synergies préexistantes des habitants du quartier.

Par contre, Paul ne remarque pas d'évolution du travail de rue, car, selon lui, les personnes qui font du travail de rue ne sont pas dans une logique de pédagogie sociale. En effet, pour lui, la majorité des AMO ne sont plus dans une démarche « militantiste » mais plus dans une démarche de professionnalisation d'un métier qui dénature un idéal, « *un idéal qui n'est plus* »³. Pour Paul, le dispositif a bien évolué, mais pour tendre vers une nouvelle tendance qui n'est plus celle de la pédagogie.

Paul estime qu'une meilleure formation des travailleurs sociaux ainsi qu'un impact réel des directions d'AMO concernant le travail de rue, améliorerait grandement ce dispositif.

* Entretien de Max (AMO 7)

Max a 50 ans et est directeur et fondateur d'une AMO sur Bruxelles. Il a commencé sa carrière comme travailleur de rue et est psychopédagogue de formation. Avant de consacrer sa carrière en tant que travailleur de rue et à la fondation d'une AMO, il a été enseignant pendant 3 ans dans l'enseignement spécialisé. Il est l'un des premiers travailleurs de rue à Bruxelles. Il a commencé le travail de rue en 1988 et fondé son AMO à cette même époque. Il a quitté le poste de direction de cette AMO en 2000 pour fonder une association internationale qui milite, reconnaît et renforce le dispositif pédagogique de travail de rue.

Selon Max, son AMO voit le jour dans un cadre historique de la création du milieu ouvert. En effet, c'est lors des émeutes de Forest en 1991 que la question du milieu ouvert commence à faire son entrée dans les débats politiques. Il a d'ailleurs assisté et joué un rôle majeur de prévention lors de ces émeutes, mais il a également joué un rôle important pour la défense du milieu ouvert et la reconnaissance du travail de rue comme étant une pratique pédagogique importante. Max est d'ailleurs à l'initiative de la création *du guide méthodologique du travail de rue*. Actuellement, il est responsable de l'association Dynamo internationale qui a comme projet pédagogique : le réseau international de travail de rue, les formations, les plaidoyers du travail de

³ Cf. L.539-544

rue, mais également un service d'accompagnement de jeunes en difficultés pour les 13-25 ans relatifs aux projets de mobilités.

Pour Max, le dispositif pédagogique de travail de rue s'inscrit dans une perspective d'éducation populaire (éducation permanente). Selon lui, l'intervention en milieu ouvert doit tenir compte de l'environnement et des interactions du public avec l'environnement. L'objectif dans cette démarche est de trouver comment puiser les ressources de l'environnement pour que le jeune puisse trouver les solutions aux difficultés auxquelles il est contraint. Max utilise également ce dispositif à des fins de *mobilisation citoyenne*. L'enjeu est que grâce à cette pratique pédagogique, les jeunes puissent d'eux-mêmes se réunir, former un collectif et travailler ensemble sur le changement qu'ils aimeraient apporter à leur condition de vie.

Max décrit ce dispositif comme étant un moyen de se rendre plus facilement et plus simplement disponible par rapport à la population avec laquelle l'intervenant travaille. Pour arriver à ces fins, ce dispositif est utilisé d'abord dans des maraudes qui est pour lui la base méthodologique internationale de ce dispositif et ensuite comme un outil de développement communautaire. Par une présence quotidienne, l'intervenant établit des dialogues avec les habitants, mais également avec les autorités locales et tente d'être le médiateur entre les deux.

Il y a effectivement pour Max une évolution dans le sens où l'on voit aujourd'hui plus de travailleurs de rue qu'à l'époque. Pour lui, actuellement, le dispositif est mieux reconnu et on peut remarquer que ce dispositif est aujourd'hui utilisé par d'autres institutions comme le SAMU social. Max est aujourd'hui assez content que finalement le ministère de l'Intérieur a pris en compte ses remarques du passé et qu'aujourd'hui ils ont rendu leur démarche du travail de rue beaucoup moins sécuritaire. En effet, ses interpellation au CCAJ concernant la notion des contrats de sécurité a permis de sortir de cette logique « répressive »⁴.

Toutefois, Max pense que si le travail de rue entre dans une perspective de pédagogie sociale, de travail communautaire, il est un excellent moyen de faire évoluer la pédagogie sociale à Bruxelles.

⁴ Cf. Avis n°50 CCAJ, 2000

Conclusion :

Tout d'abord, la description des profils nous permet de constater que les réalités contingentes influent sur les pratiques et méthodes du dispositif pédagogique étudié. En effet, en fonction du contexte où se situe l'AMO, on peut remarquer que la méthode d'intervention diffère. Nous constatons en réalité qu'il n'y a pas de réelle méthode unique à cette pratique, mais qu'au contraire elle diffère en fonction du cadre contextuel ou elle s'exécute.

Ensuite, la majorité des personnes interviewées sont unanimes sur la description précise du dispositif : le travail de rue se doit de prendre en compte les réalités contextuelles et les environnements afin d'offrir, par une proximité éducative, un soutien physique aux demandeurs de l'aide et aux personnes vulnérables. Toutefois, certains praticiens de cette pédagogie qui ont été interrogés estiment que ce dispositif peut être transposable dans d'autres lieux. En effet, ils défendent l'idée que ce dispositif renferme un fondement pédagogique qui ne doit pas se restreindre à s'opérer uniquement dans la rue.

De plus, bien que la majorité des personnes interrogées ont une description similaire du dispositif, on peut remarquer que le contexte socioprofessionnel laisse place à une grande capacité d'adaptation du dispositif. En effet, que ce soit par des permanences en rue, des ateliers de rue, des jeux géants, soutien à la parentalité, etc., les intervenants sociaux se doivent de s'adapter et d'adapter leur dispositif en fonction des réalités contingentes du public. Ils se doivent de ne pas perdre l'essentiel de cette pratique en milieu ouvert : rencontrer les personnes dans leur milieu de vie.

Enfin, on remarque dans cette analyse que plus de la moitié des personnes interrogées admettent qu'il y a une évolution du travail de rue en AMO. Deux personnages interrogés seulement déplorent une évolution croissante de ce dispositif pour des raisons différentes. Chez l'un, cela est dû à un dispositif qui ne fait pas unanimité comme axe de travail dans toutes les AMO, chez l'autre il y a bien certes une évolution du travail de rue en AMO à Bruxelles, mais qui ne respectent pas les valeurs fondamentales de la pédagogie sociale. Cependant, la majorité de nos interviewés sont d'avis qu'une connaissance plus approfondie de ce dispositif, et plus

précisément lors des formations de futurs travailleurs sociaux, améliorerait grandement l'évolution de cette pratique.

II. Analyse interprétative

Cette partie présente l'analyse comparative de notre recherche. À l'aide d'un tableau catégorisant les verbatims, nous allons analyser le contenu des entretiens sur base des différentes thématiques.

De plus, l'analyse des entretiens nous permettra également de faire le point sur l'actualisation de la pratique du travail de rue. Celle-ci sera ultérieurement confrontée à la littérature historique sur le dispositif de travail de rue dans le but de pouvoir mettre en évidence les axes d'évolution de la pratique depuis 40 ans. L'objectif de cette partie est de rechercher, comprendre et découvrir des opinions diverses, mais également de montrer et de justifier leurs différences : ce qui permet de mettre en évidence une certaine complexité et profondeur du sujet étudié.

Tableau 1 : la grille d'analyse

Concepts Théoriques	Thématiques	Codes	Sous-codes
Pédagogie sociale dans le contexte du milieu ouvert	La pédagogie sociale	Développement des jeunes	1. Les actions émancipatrices
		Socialisation secondaire	2. Les activités extra-scolaires
		Education permanente	3. Une pédagogie intergénérationnelle
	Interventions en milieu ouvert	Les caractéristiques de l'intervention	4. Les facteurs environnementaux importants
			5. Les actions socio-éducatives
		Proximité éducative	6. Les démarches d'accompagnement
La pratique du dispositif pédagogique	L'identité professionnelle	la formation initiale	7. La pédagogie est peu ou pas abordée
			8. L'importance de la formation
		La motivation à exercer le travail de rue	9. La volonté d'aider l'autre
			10. L'empathie
			11. L'écoute
	L'approche pédagogique	L'observation	12. Les maraudes
			13. Prise de contact
		La disponibilité	14. Les permanences de rue
			15. Les ateliers de rue
	Les missions du travailleur de rue	La création du lien	16. La relation de confiance
			L'engagement social
18. Le travail communautaire			
	19. la prévention sociale		
Les effets de l'évolution des AMO	Les relations avec les partenaires	Les acteurs sociaux	20. Les travailleurs sociaux
			21. Les autorités locales
			22. Les écoles
	Les caractéristiques du public cible	Les jeunes	23. Les difficultés du public cible

a. La pédagogie sociale en contexte de milieu ouvert

• La pédagogie sociale

La thématique de la pédagogie sociale regroupe les codes et sous-codes comme : le développement des jeunes, la socialisation secondaire et l'éducation permanente.

Tous (6) parviennent à décrire en pratique l'essence de cette pédagogie. Chaque travailleur social interrogé sur la notion de pédagogie sociale a tout d'abord expliqué que l'objectif prioritaire est de permettre **un développement** chez le public visé. C'est notamment ce qui est ressorti de notre entretien avec Luc qui nous expliqua à propos de la pédagogie sociale : *“c'est une pédagogie qui reprend justement tout l'ensemble des, euh comment dire..., des actions pédagogiques qui peuvent, influencer le développement des jeunes”* (AMO 1, l. 38-39), *“c'est accompagner la personne pour qu'elle puisse le faire par elle-même quoi.”* (AMO 3, l. 34-35).

Chez certains travailleurs, la notion de développement du jeune peut être soit expliquée par les uns comme une démarche d'émancipation : *“moi j'ai beaucoup, j'ai travaillé sur la question de l'empowerment”* (AMO 6, l. 84-85), et pour les autres comme un pouvoir à acquérir : *“on part des ressources des personnes pour pouvoir travailler avec eux sur leurs potentiels et leur développement du pouvoir d'agir”* (AMO 4, l. 36-37), ou encore : *“L'enjeu étant que le jeune reprenne du pouvoir sur son propre scénario de vie”* (AMO 7, l. 371-372).

Dans la même logique, il est intéressant de voir qu'un des travailleurs sociaux interrogés définit ce développement par la notion de compétence : *“j'ai des compétences et toi tu en as, faisons en sorte qu'on puisse les assembler pour que tu arrives à ton objectif”* (AMO 5, l. 76-77).

La pédagogie sociale est également vue comme un excellent moyen de **socialisation secondaire** qui peut se décliner de plusieurs manières dans les actions des AMO. À cet égard, un des travailleurs sociaux explique que *“Cette pédagogie permet également de favoriser une certaine cohésion entre les publics par l'intermédiaire euh... des ateliers de rue, de mettre en place des projets pour et avec les bénéficiaires. Tout ça, dans une optique de socialiser ou resocialiser”* (AMO 2, l. 49-51).

Cette socialisation secondaire peut, pour certains travailleurs, sociaux être combinée à des activités extra-scolaires, *“des actions pédagogiques qui peuvent, influencer le développement des jeunes et de la socialisation donc que ce soit l'école, mais aussi les activités extra-scolaires”* (AMO 1, l. 38-40) pour d'autres cela se décline par un apprentissage en créant avec le jeune un vécu commun à travers un projet qui sort du contexte de vie habituelle :

“Beaucoup, beaucoup de camps parce qu'il se passe plein de trucs en camp. Avec Hélène on dit toujours : “t'as fait un camp, t'as gagné 10 ans de travail avec un jeune”, parce que t'as vécu des trucs incroyables ensemble et c'est même prévu dans notre projet pédagogique : créer du vécu commun avec les jeunes.” (AMO 4, l. 110-113).

Lorsque nous avons demandé de définir la pédagogie sociale, il a été très intéressant de remarquer que la notion **d'éducation permanente** (ou populaire) a seulement été utilisée par les travailleurs sociaux les plus expérimentés : *“Moi je vois ça comme de l'éducation permanente.”* (AMO 4, L. 30), ou encore : *“c'est ce qu'on appelait l'éducation populaire aussi à un moment donné”* (AMO 7, l. 348).

En effet, les plus jeunes (ayant également moins d'expérience professionnelle) définissaient cela par des projets intergénérationnels de types ateliers familles ou encore de soutien à la parentalité :

“ça se traduit aussi par des sorties familles qui se réalisent principalement parent-enfant et des camps famille qui se réalisent parent-enfant aussi” (AMO 5, L.33-34), *“de favoriser l'émancipation, la responsabilisation, l'autonomie et euh... la socialisation des jeunes âgés de 0 à 22 ainsi qu'à leur famille et familial donc tout ce qui ne fait pas partie nécessairement de la famille, mais reste très proche”* (AMO 2, L. 13-15).

- D'après les éléments recueillis, nous pouvons dire que la pédagogie sociale dans un contexte de milieu ouvert répond favorablement aux initiateurs de cette pédagogie qui estiment que les actions éducatives découlant de cette pédagogie doivent se dérouler dans les espaces naturels où évoluent les jeunes (Le Goaziou, 2015). Par conséquent, dans notre échantillon, nous pourrions avancer que tous les travailleurs sociaux interrogés font preuve d'une démarche de "sensibilisation" (Gibson, 2011) comme évoquée dans le premier chapitre de ce travail.

• L'intervention en milieu ouvert

La thématique de l'intervention en milieu ouvert renferme les codes que nous avons nommés : les caractéristiques de l'intervention et la proximité éducative. L'intervention en milieu ouvert vient s'ajouter à la pédagogie sociale pour décrire plus en détail le phénomène étudié.

Dans cette catégorie, les **caractéristiques de l'intervention** sont essentielles et peuvent se conjuguer de différentes manières lors de la mise en pratique. Cela dit, malgré cette liberté d'approche les caractéristiques de l'intervention trouvent leurs racines dans une base commune qui est **l'importance de l'environnement et la démarche socio-éducative**. C'est pourquoi certains travailleurs sociaux abordent les caractéristiques de l'intervention expliquant qu'il est important de prendre en compte l'endroit où le jeune passe la majeure partie de son temps :

"Nous pouvons intervenir auprès des écoles, des partenariats avec différentes associations et institutions d'aide ou socioculturels." (AMO 2, l. 55-56) ou encore : "Nous on veut on veut mettre en place une vraie collaboration avec les écoles pour qu'on puisse être complémentaire c'est-à-dire qu'on a un projet ici qui s'appelle un projet « étude action »" (AMO 6, l. 47-48).

D'autres travailleurs sociaux adoptent une posture plus "macro" sur le contexte, ils vont s'attarder sur les réalités topologiques en interprétant et incluant la dimension où s'opère l'intervention :

"Faut savoir qu'ici c'est une zone qui est très spécifique et très renfermée sur elle-même et qui va très, très peu à l'extérieur et qui a un gros problème de confiance sur

les acteurs présents sur le quartier à moins que tu puisses tisser du lien avec les personnes-ressources” (AMO 5, l. 22-24) ou : “on travaille d’abord le terreau des personnes” (AMO 4, l. 45), ou encore : “c’est tout un contexte social qui vient, qui doit être pris en compte dans l’éducation” (AMO 1, l. 40-41).

Cela dit, pour la majorité des travailleurs sociaux, **la démarche socio-éducative** est essentielle à toute forme d’intervention. Certains vont utiliser leur statut de partenaire pour pouvoir proposer des animations dans les classes afin de se présenter et présenter leur service. Les animations tournent toujours autour de l’aspect de l’apprentissage :

“Dans les écoles, on propose des animations sous forme de jeu et abordées sous des thématiques différentes, ça peut être la sexualité chez les jeunes, la scolarité, le job étudiant, etc. Tout ça dans le but de montrer l’existence de notre service et de proposer notre aide auprès de jeunes qui en ressentiraient le besoin, mais n’oseraient pas passer la porte du service. C’est aussi un moyen de prendre connaissance euh... des représentations de ces jeunes, de voir leur façon de voir les choses, leur lecture du monde en quelque sorte, oui voilà.” (AMO 2, l. 56-62).

Si certains passent par le jeu ou les animations d’autres proposent plus des actions qui ont pour objectif de mettre le jeune en projets : *“on doit offrir aux jeunes des actions qui vont ramener un changement à la fois pour la collectivité et à la fois pour eux” (AMO 6, l. 192-193).*

Pour tous les travailleurs de rue interrogés, **la proximité éducative** reste la posture de base. Aucune intervention ne peut être établie sans penser à la démarche d’accompagnement qui en découle. Un travailleur définit cette proximité éducative comme étant le fait d’entreprendre une posture symétrique égale avec le jeune :

“comme pédagogie de se mettre sur le même pied d’égalité” (AMO 5, l. 68) ce qui permet, selon lui, d’être au plus près de l’accompagnement : “C’est plutôt une méthodologie d’accompagnement enfaite” (AMO 5, l. 63-64).

Pour certains, cette proximité éducative se résume à simplement être à côté de la personne dans la réalisation de ses besoins quotidiens : *“et du coup on peut se*

retrouver souvent dans des situations où l'on doit faire des démarches avec des personnes parce qu'elles ne sont pas à l'aise avec l'ordinateur" (AMO 3, l. 30-32).

Toutefois pour d'autres, cette proximité éducative doit se réaliser dans l'attitude du travailleur social : *"De pouvoir travailler l'émancipation à travers une méthode la plus douce possible et la plus constructive possible pour faire évoluer les choses de manière individuelle et collective dans le milieu de vie des personnes."* (AMO 4, l. 32-35).

- En vue de ce constat, nous pouvons dire que pour être applicable, la pédagogie sociale a besoin de s'opérer dans un lieu, un espace et un territoire connu du public qu'elle accompagne et de se doter d'une démarche socio-éducative qui permet de renforcer le milieu de vie par des initiatives éducatives et citoyennes (Ott, 2007). C'est pourquoi nous apprenons que grâce à une proximité éducative, la rue et le quartier deviennent des espaces d'apprentissage à la citoyenneté.

b. La pratique du dispositif pédagogique

• L'identité professionnelle

La thématique de l'identité professionnelle marque toute la posture que vont prendre les travailleurs de rue pour affirmer leur pratique du dispositif sur le terrain. Dans un premier temps nous verrons si la formation initiale des travailleurs de rue leur a été suffisante pour construire cette identité-là. C'est pourquoi dans cette thématique nous avons deux sous-codes : la pédagogie est peu ou pas abordée lors de la formation initiale ainsi que l'importance de la formation. Dans un second temps nous verrons en quoi la motivation à exercer le travail de rue impacte l'identité professionnelle.

On remarque que la majorité des participants interrogés (4) ont été impacté **par l'absence ou la présence de l'étude de cette pédagogie** dans leur formation initiale. En effet, pour Alex, c'est réellement l'absence d'avoir été formé au préalable dans ses études supérieures sur cette pédagogie :

"En fait, ce qui me perturbe c'est que, euh..., bien que le travail de rue représente une dimension importante de notre métier d'éducateur, je n'ai absolument pas de

souvenir d'avoir étudié ce type de pédagogie lors de mes études en supérieur. Je trouve ça vraiment dommage qu'une pédagogie aussi riche ne puisse pas être approfondie au sein des enseignements supérieurs." (AMO 2, l. 38-42).

Pour Luc et Fred, c'est plus un manque de littérature scientifique manquant sur le sujet qui pose un réel problème sur le devenir des futurs praticiens de ce dispositif :

"Il faut écrire, je crois, c'est important. Écrire, raconter, il faut témoigner le plus possible et le mieux possible ne serait-ce que pour les futurs travailleurs." (AMO 4, l. 268-269), *"Qu'il n'y a pas d'écrit dans le domaine du socio-éducatif par exemple, quid d'une réelle recherche qui dégage des éléments déjà, des pistes de réflexion, qu'on s'intéresse réellement au travail de rue et qu'on en fasse un domaine d'étude dans le socio-éducatif parce que ça commence par-là"* (AMO 5, l. 283-286).

Néanmoins, pour Max, qui a une formation de psychopédagogue au départ, cela lui a permis non seulement de mieux comprendre le dispositif pédagogique, mais également de contribuer à l'un des ouvrages élémentaire et utilisé par tous les travailleurs de rue dans le monde relatif à la méthodologie du travail de rue :

"ma formation au départ c'est psychopéda quoi, prof d'horticulture, j'ai obtenu le CAP en promotion sociale puis après j'ai fait un master en sciences de l'éducation donc c'était mon truc, donc formation, on a fait des formations et l'idée et c'est dans ce contexte-là qu'en 98 puis je crois ou en 2008 je sais plus euh Ouais je crois que c'est 98 on me demande de travailler sur euh je dirais la rédaction d'un guide sur la méthodologie du travail de rue et donc c'est des collègues de Québec, de Haïti, du Sénégal qui me demande ça, ils me disent : « toi ta fait la formation en psychopéda pourquoi pas ? »" (AMO 7, l. 207-213).

Ces différents verbatims démontrent que pour certains travailleurs sociaux pratiquant le travail de rue, une vraie réflexion méthodologique prend place au moment où ils sont amenés à pratiquer cette pédagogie. Par contre, il est intéressant de constater que pour Max, le fait qu'il a une formation universitaire en lien avec le domaine pédagogique, on remarque qu'il arrive à initier un guide méthodologique international.

Certains des travailleurs sociaux interrogés (3) estiment **important d'avoir une formation** spécifique dans ce domaine. Ils vont même jusqu'à estimer qu'une formation adéquate de cette pédagogie améliorerait son dispositif. En effet, Alex explique :

“Une connaissance plus approfondit de réelles méthodes de formation en termes de travail de rue et il serait intelligent d'intégrer l'apprentissage de cette pédagogie au sein des programmes des établissements de l'enseignement supérieur.” (AMO 2, l. 176-178) ou encore Paul qui pense qu'il faudrait carrément changer la formation des futurs travailleurs sociaux mêmes s'il est conscient que cela n'est pas possible : *“Je pense c'est la formation des travailleurs sociaux, mais bon après tu vas me dire la formation, va y pour changer la formation des travailleurs”* (AMO 6, l. 568-569) ou encore Fred qui partage un peu près le même avis : *“Peut-être au niveau de la formation de travail de rue moi je trouve que c'est intéressant la notion de formation des travailleurs de rue”*.

On constate qu'une réelle réflexion profonde est faite sur l'importance d'une formation de qualité pour cette pédagogie. Malgré leurs divergences sur soit l'absence ou la présence de cette pédagogie dans leur formation initiale ou soit la prise de conscience d'une importance fondamentale d'être formé à cette pédagogie lors de la formation initiale, chez tous nous remarquons qu'il y a bien au préalable de leur entrer en carrière un manque de connaissance de cette pédagogie qui, pour certain, pourrait fragiliser leur posture éducative et ne pas opérationnaliser favorablement ce dispositif.

Cela dit, l'identité professionnelle est également marquée par **une motivation à exercer le travail de rue**. On retrouve dans cette motivation à exercer le travail de rue, que toutes nos personnes interrogées véhiculent **une volonté d'aider l'autre** qui manifeste par différentes actions. En effet, pour Fabrice, cette motivation d'aider l'autre passe par le don de soi, se donner à l'autre par une présence quotidienne, comme un cadeau : *“d'être présent et être présent comme un présent, un cadeau”* (AMO 1, l. 86).

Dans cette même vision, on remarque également qu'Alex, Luc et Fred connotent aussi cette volonté d'aider l'autre comme une offre de soi qui se caractériserait pour

l'autre comme un outil d'émancipation : *“C'est ce que nous visions également, qu'ils puissent apprendre à maintenir l'équilibre avec notre aide et qu'au final ils arrivent à pédaler seul.”* (AMO 2, l. 97-90) ou : *“voilà, vraiment partir de ce que les gens ... du potentiel des personnes pour construire quelque chose avec eux quoi.”* (AMO 4, l. 38-39) et finalement : *“Tu vois on se positionne pas comme ami du bénéficiaire tu vois ou alors un grand frère ou un truc du style c'est qu'on est un outil pour lui”* (AMO 5, l. 88-90).

Toujours dans cette **volonté d'aider l'autre**, on remarque que lors de l'entretien avec Max, notre plus ancien travailleur de rue a pris le temps de nous souligner à travers ses expériences du passées cette motivation importante à son identité professionnelle. On interprète que cette motivation est non seulement importante pour lui, mais qu'elle se distingue des autres par une volonté d'un engagement plus politique :

“mais la bourgmestre elle demande d'établir une communication avec les gens du quartier ça je dis : « ok ça, ça rentre dans mes cordes, mais attention moi je travaille dans l'intérêt du jeune et de la population locale donc ne me demandez pas de faire autre chose, je peux faire le relais, on peut décider ensemble de programmes, de projets, d'améliorer les choses en termes de dialogue et même d'infrastructure dans le quartier », mais à côté de ça si tu veux la demande du ministre de l'Intérieur c'était plutôt de veiller à ce qu'il y'est plus de violence et donc convaincre les jeunes de ne plus être violents et tout ça, de faire la prévention, mais criminels quoi en quelque sorte, et là j'ai dit : « ça , moi je fais pas ! »” (AMO 7, l. 90-97).

Ainsi pour Paul, la volonté d'aider l'autre c'est surtout entrer dans un processus de compréhension et ne pas se présenter comme étant un travailleur qui a réponse à tout, mais bien prendre le temps d'analyser les réalités afin de proposer des actions d'aide qui soit propre aux besoins du public :

“je pense il faut avoir cette modestie de dire : « je vais être un animateur social et pour être un bon animateur social je dois pas venir avec des vérités absolues » tu vois, la lutte et la lutte sociale c'est ça , Nanani nana. Ah nan, mais vraiment comprendre le contexte dans lequel je suis et le public auquel je vais être confronté c'est lui qui va alimenter mon action tu vois c'est important parce que nous on vient

déjà avec des vérités ouais c'est comme ça c'est si c'est ça blablabla” (AMO 6, l. 86-91).

Toutefois, même si cette volonté d'aider représente une motivation importante de la pratique de ce dispositif, pour Greg proposer son aide n'est parfois pas évident et il faut savoir analyser les bons moments pour sa présence en rue :

“moi je travaille dans une structure qui travaille avec des jeunes bin c'est pas évident pour un homme de 38 ans d'aller vers un groupe de jeune parce que voilà ils sont ensemble c'est un moment de complicité qu'ils ont dans l'espace public et qui leur appartiennent, bin du coup voilà il faut un peu sentir, après quand on ose on est bien récompensé aussi. Sa demande pas mal d'audace finalement” (AMO 3, l. 174-178).

On peut donc remarquer à travers ces verbatims que la volonté d'aider l'autre est bien présente chez tous nos travailleurs sociaux interrogés, mais qu'elles ont la distinction de se présenter ou de se penser de différentes manières qui convergent toutes finalement vers une posture professionnelle, voire une identité professionnelle.

Cette motivation à exercer le travail de rue passe également par des attitudes de posture professionnelle. À cet égard, à travers ces entretiens, on remarque que **l'empathie et l'écoute** sont des attitudes professionnelles que le praticien de cette pédagogie doit prétendre maîtriser ou en tout cas y être sensible. Elles motivent les actions qu'entreprennent les professionnelles et permettent de garder une motivation à exercer cette pratique. Ces attitudes sont au cœur de tous nos entretiens recueillis, mais se démarquent parfois par des interprétations un peu différentes. Paul a cette particularité d'avoir grandi dans les mêmes réalités que les jeunes à qui il propose son accompagnement. Il interprète leur difficulté de vie par le fait que les jeunes grandissant dans le quartier fragilisé manquent de soutien et d'affection. Selon lui, ce soutien et cette affection sont très importants à offrir aux jeunes, et c'est ce qui permet de maintenir quelque peu, aux yeux du public, une certaine crédibilité :

“et puis n'oublie pas aussi dans ce travail social de rue, les jeunes quand tu fais ça, les jeunes ont besoin d'affection pour parler honnêtement, là on parle enfin un peu de psychologie, les 3/4 des jeunes font partie, et peut être moi j'en fais partie, on a jamais été valorisé par nos parents en tout cas quand on était jeune (rire). Tu vois et

c'est encore une nouvelle génération où il n'y a pas d'affection, c'est vrai et ça joue beaucoup et moi je leur dis aux jeunes « je tiens à vous », mon travailleur de rue leur dit aussi « je fais ça parce que je tiens à vous » pour moi, c'est pas je vous aime, j'ai de l'affection pour vous, et quand je vous vois comme ça, ça m'attriste, ça m'attriste dans mon quotidien parce que c'est pas simplement un travail que je fais et ça, c'est important dans le travail de rue parce que le travail de rue normalement il doit renforcer l'empathie qu'on a pour ces jeunes, l'empathie, mais pas celle qui te fait pleurer quand tu rentres à la maison, mais une empathie qui doit renforcer notre mobilisation” (AMO 6, l. 363-374).

Ou encore pour Luc : *“Des fois ça foire, des fois ils te cassent les couilles pendant 5 jours de camps et t’as qu’une envie c’est de rentrer ...rire. Mais, même s’ils t’ont fait chier y a toujours quelque chose qui reste. 5 ans après ils savent qu’ils t’ont fait chier et t’en rigoles même.” (AMO 4, l. 114-117).*

Pour nos personnes interrogées, **l’écoute** ne se définit pas seulement par le fait de tendre l’oreille aux jeunes ou aux familles que l’on croise lorsqu’on pratique cette pédagogie, mais également par une présence structurelle et symbolique. C’est pourquoi Alex décrit qu’être présent en tant qu’éducateur pour le jeune, peut lui donner une certaine forme d’intérêt :

“C’est aussi euh... une belle manière de montrer de l’intérêt chez des individus délaissés par la société que ce soit par l’école, la famille, la société en général quoi voilà... Euh... qu’est-ce que le travail de rue ! c’est aussi une façon de montrer chez le bénéficiaire que malgré tout ce pessimisme, il y a des personnes qui sont prêtes à démontrer le plus grand intérêt et montrer que l’impossible n’existe pas.” (AMO 2, l. 97-101).

Pour Fred qui est directeur d’AMO, cette écoute est prise au sérieux, car elle amène des changements plus structurels dans son service : *“Alors en réponse aux demandes on à l’école des devoirs aussi qui a une grosse demande de la population de ce quartier” (AMO 5, l. 103-105).*

- Partant de ces informations recueillies, il est intéressant de constater que l'identité professionnelle des travailleurs de rue qui fonde la pratique de la pédagogie sociale en AMO n'a pas grandement évolué au fil des années. En effet, le modèle "technicien" (Brichaux, 2008) qui a permis à l'éducateur de techniciser sa pratique n'opère pas dans une courbe évolutive. Les travailleurs sociaux interrogés ont tous décrit l'importance d'une formation plus "technique" concernant ce dispositif et certains d'entre eux, déplore ne pas avoir été mieux formé dans ce domaine. Si nous prenons comme référence la théorie du premier chapitre, nous pourrions alors dire que, d'après l'analyse de cette partie, tous nos travailleurs sociaux interrogés font preuve d'une volonté d'aider l'autre et qui est, malgré tout, encore marqué par le *don de soi* du modèle éducatif de l'époque: le modèle "familial charismatique" (Fustier, 2009).
- Cependant, la motivation des intervenants sociaux interrogés à exercer ce dispositif démontre bien qu'il existe une mutation dans le champ de l'éducation spécialisée. En effet, les logiques d'internat ne sont plus la seule norme et le rôle de l'éducateur et de maintenir l'enfant dans son milieu de vie (Capul & Lemay, 2013).

• L'approche pédagogique

À présent, nous allons nous intéresser à l'approche pédagogique du dispositif de travail de rue. Cette thématique renferme les codes et sous-codes que nous avons relevés lors du codage et que nous allons essayer d'analyser avec la littérature scientifique convoquée dans la première partie de ce travail. Dans un premier temps, nous aborderons l'axe de l'observation avec ses sous-codes qui sont les maraudes et la prise de contact. Ensuite, nous nous arrêterons sur l'axe relatif à la notion de disponibilité qui se caractérise dans notre codage par les sous-codes suivants : les permanences de rue et les ateliers de rue. Enfin, le dernier axe est celui de la création de lien qui nécessite de se focaliser sur la relation de confiance.

L'approche pédagogique du dispositif de travail de rue commence par une démarche d'observation. Sur le terrain, cette démarche d'observation peut être pratiquée de différente manière par les travailleurs de rue. En effet, que ce soit par des zonages,

des **maraudes** ou encore des tournées de quartier, tous ces termes désignent la même action : sortir des locaux pour observer les dynamiques et les réalités contingentes du public cible afin de **tisser le contact**. Tous nos travailleurs de rue interrogés expliquent l'importance de cette action. Notre analyse nous amène à constater que tous les intervenants interrogés convergent vers la même réponse que Fabrice :

“Eh bien tout d’abord, il y a une grosse partie d’observation du terrain, je veux dire que le travailleur de rue quand il est en situation d’intervention en rue, doit passer un moment à zoner, comme on dit, pour observer, regarder et ce faire une idée de la vie du quartier.” (AMO 1, l. 94-96).

Néanmoins, une nuance intéressante a été apportée par Luc qui veut multiplier les moyens d'accès pour tisser le contact. En effet, selon lui, l'espace public est majoritairement utilisé par les jeunes garçons et donc il faut trouver d'autres moyens pour tisser le contact avec les filles :

“Moi je pense qu’il y a plein de manières de rentrer en contact avec le jeune, fin il faut multiplier les moyens d’accès quoi. C’est par exemple, la question des filles dans l’espace public, on ne les voit pas, on réfléchit aussi à créer des espaces où on peut rencontrer des filles qui sont pas forcément dans la rue. C’est en allant dans les écoles, en utilisant les réseaux sociaux” (AMO 4, l. 158-161).

Sur base de cette première analyse du sous-code maraude, on constate que cette action de zonage en rue est fortement liée à l'envie et l'intérêt de tendre vers une première **prise de contact** avec le jeune. En effet, sur base des entretiens on constate que cette prise de contact est essentielle à la suite de l'approche du dispositif. Pour Paul, cette prise de contact ne s'arrête pas seulement aux jeunes, mais elle est également un moyen d'entrer en contact avec le tissu associatif avoisinant :

“le travail de rue c’est un outil qui permet aux travailleurs sociaux d’aller en contact, à la rencontre des acteurs qui font la rue des différents acteurs, euh quand je dis les différents acteurs effectivement pour nous en tant qu’AMO ce sont les jeunes ce sont les familles, mais pas que ce sont aussi le tissu associatif donc différentes associations qui sont présentes dans le quartier l’environnement dans lequel nous on évolue ce sont les écoles ce sont les pouvoirs politiques, la police, donc pour moi le travail de rue c’est ça, c’est pouvoir aller à la rencontre des

différents acteurs de pouvoir par les actions comme en tout cas par l'approche qu'on peut avoir d'avoir une analyse globale des difficultés que les individus rencontre” (AMO 6, l. 277-285).

L'action de zoner en rue devient alors non seulement un moyen d'observer les dynamiques de quartier, mais également de tisser du lien avec le public et les (futurs) partenaires associatifs.

Ensuite, on remarque à travers les entretiens effectués que la pratique de ce dispositif passe nécessairement par une grande disponibilité de la part des travailleurs de rue. On constate également, cette disponibilité peut être proposée sous deux formes : des permanences en rue et des ateliers de rue. Tous nos candidats expliquent dans leur approche pédagogique du dispositif étudié que les permanences en rue sont quelque part l'essence de cette pratique. Seules certaines AMO parviennent, en plus des permanences de rue à proposer d'autres manières ou méthodes de pratiquer ce dispositif pédagogique. Comme pour Max, la plupart des directions d'AMO et même travailleurs trouvent pertinent de mettre en place **des permanences sociales en rue** et qu'une grosse part de leur temps de travail soit alloué à être en rue :

“Moi ce que je plaide c'est toujours pour un travail de rue permanent quoi ou au moins la moitié de ton temps tu es dans la rue, tu es dans les quartiers, tu es dans les lieux où les jeunes se rassemblent ou dans les cours d'école pourquoi pas dans les snacks, etc. plus de la moitié de ton temps tu es sur le terrain” (AMO 7, l. 437-440).

D'autres comme Fred, partagent la vision que cette manière d'opérer doit être stratégique :

“Chez nous, il est utilisé comme une permanence en rue. La permanence de rue c'est se rendre sur un endroit spécifique un endroit stratégique et spécifique physiquement pendant une période donnée à des moments donnés pour aller à la rencontre des jeunes des habitants et se rendre disponible” (AMO 5, l. 171-174).

“Ce dispositif est utilisé par ce que l'on appelle des permanences en rue, alors ça consiste à se montrer disponible en se déplaçant dans des points stratégiques où sont regroupés les jeunes filles ou garçons.” (AMO 2, l.114-116).

Certains travailleurs de rue mettent également en place des ateliers de rue qui consiste, à travers **un atelier en rue**, d'être disponible pour le jeune ou les familles et ainsi profiter de cette accroche pour se présenter et présenter son service. Ces ateliers peuvent être spécifiques et temporels comme chez Greg :

" Oui. Par exemple, les ateliers de réparation de vélo, qui sont données en septembre pendant la belle saison, bin ça sa part d'un constat qu'il y ait beaucoup d'enfant et d'adolescent qui ont des vélos et qui ne savent pas où les mettre ou les stocker du coup les vélos s'abiment, il y a de la corrosion et du coup il y avait un besoin de réparer des vélos, donc ça, c'est un projet que l'on utilise depuis longtemps, qu'on exploite depuis longtemps, c'est une accroche qu'on utilise et qui fonctionne bien avec les jeunes. " (AMO 3, l. 130-135).

Mais toujours en gardant à l'esprit que ces ateliers ou activités doivent rester éducatifs : *"Les travailleurs de rue peuvent aussi proposer des activités toujours en collaboration avec les jeunes et en évitant d'atterrir dans une optique de euh... consommation d'activités quelles qu'elles soient. " (AMO 2, l. 68-70).*

Enfin, d'après les informations recueillies lors des entretiens on retrouve souvent la notion de **relation de confiance**. À travers les différents verbatims des candidats interrogés, on constate que la relation de confiance est inlassablement liée au concept du travail de rue. Il en ressort de ces entretiens que pour que la pratique du dispositif puisse être exercée par les intervenants sociaux, il est indispensable de mener une approche pédagogique permettant la création du lien de confiance avec le public visé. Par contre, ce que l'on apprend de plus précis à ce sujet, c'est que même si la relation de confiance est importante néanmoins elle reste fragile et importante de la maintenir tout au long de la relation :

"Si on veut cueillir rapidement les fruits et bien on sera vite déçu. C'est du travail à long terme, faut créer la relation de confiance et puis il faut la maintenir, c'est maintenir qui est compliqué, car les jeunes attendent beaucoup de toi et il faut rester crédible. " (AMO 3, l. 60-64).

Pour Alex, si nous voulons que ce lien de confiance se tisse il ne faut surtout pas brusquer les jeunes, : *"Les jeunes sont au départ méfiant, donc venir occuper leur espace et les déranger en posant toutes sortes de questions quand bien même ça les*

concerne, ça peut être très mal vu effectivement et pour installer un climat de confiance après ça, c'est très difficile.” (AMO 2, l. 126-128).

Pour Max, cette relation de confiance permet beaucoup plus que simplement favorisé l'approche pédagogique, elle permet l'apprentissage : *“on en fait beaucoup plus des mobilisations citoyennes, et bien il y a une relation de confiance qui se construit entre le jeune et le travailleur social et il y a aussi tout un apprentissage de la vie”* (AMO 7, l. 378-380).

- Ces constats nous renvoient à la théorie d'Albero (cited in Boudaoui & Leclercq, 2014) relatif à l'analyse du dispositif comme étant un *artefact*. En effet, on remarque que le construit de ce dispositif passe par les 3 phases précitées dans le chapitre 2 de ce travail. À travers les informations recueillies dans cette partie, on peut remarquer que le dispositif passe au départ par une disposition idéelle. Ainsi, l'approche pédagogique qu'utilisent les travailleurs sociaux de rue (maraude et prise de contact) structure les actes et les discours qui permettent la mise en place du dispositif (Boudaoui & Leclercq, 2014).
- De plus, on peut également constater que l'action de disponibilité qui se caractérise par des permanences de rue et des ateliers de rue chez les intervenants sociaux, démontre bien le passage de la disposition idéelle vers la disposition fonctionnelle. En effet, selon Albero (2014), la disposition fonctionnelle représente l'opérationnalisation du projet. C'est pourquoi, par l'action des maraudes ou des ateliers de rue, les travailleurs de rue vont pouvoir atteindre leur objectif qui est d'être connues et reconnues afin d'offrir un accompagnement aux personnes qui en ont besoin.

• Les missions du travailleur de rue

L'engagement social est l'une des missions principales du travailleur de rue en AMO. En effet, tous les travailleurs de rue ont pour mission d'interpeller les pouvoirs politiques et de faire remonter les constats de terrain. C'est pourquoi, le décret Madrane (Code de la prévention de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse, 2018), souligne l'importance de tenir tous les trois ans un diagnostic social qui relate les actions, les réalités et les événements qui se sont déroulés durant

les trois dernières années par l'AMO. Dans le recueil d'informations fait chez nos sept candidats, nous constatons que cette mission d'interpellation existe bien. Cependant, certains travailleurs de rue comme Paul et Fabrice expriment clairement le sens de cette mission importante :

“parce que c'est ça le travail social, c'est une logique militantiste et d'engagement ! S'engager contre les discriminations, contre la pauvreté, mais de manière spontanée” (AMO 6, l. 530-532).

“Ce que je peux dire et affirmer c'est qu'au sein de mon service, aujourd'hui toute l'équipe sait à quel point ce travail est essentiel pour nos jeunes et qu'il n'y a plus vraiment de pertinence à rester cloîtré dans les bureaux. En tout cas, si ton but est de faire du vrai travail social quoi. Je pense que c'est encore aujourd'hui la dernière manière d'être engagé socialement quoi.” (AMO 1, l. 129-133).

Avec une distinction chez Max, de s'engager socialement pour conscientiser également les jeunes à l'engagement : *“donc c'est tout ça pour conscientiser les jeunes, pour qu'ils s'engagent dans la société” (AMO 7, l. 329-330).*

Pour Alex, cet engagement social se définit par une prévention éducative et sociale qui permettrait non seulement de faire remonter les constats de terrains, essence du travail social en AMO, mais également de favoriser la cohésion sociale :

“répondre le plus possible aux demandes du public sous une optique de prévention éducative euh... c'est tout ce qui entoure l'aide individuelle, les suivis, accompagnements, etc., et la prévention sociale, c'est tout ce qui englobe l'aide collective, mais aussi communautaire. Donc ça peut être le fait de favoriser la cohésion sociale” (AMO 2, l. 29,32).

Cette prévention éducative et sociale se caractérise chez Luc comme étant le moyen de pratiquer le dispositif pédagogique et d'accompagner individuellement et collectivement le public cible :

“En gros, travailler en milieu ouvert, non mandaté pour aider les jeunes et pouvoir utiliser les outils de la prévention éducative qui est le suivie individuelle et le travail collectif aussi en partie et la prévention sociale, tout ce qui est l'axe de type travail communautaire. C'est vraiment les deux finalités quoi et du coup, c'est permettre de

faire un travail préventif avec des jeunes dans leurs milieux de vie.” (AMO 4, 1. 23-27).

- Ces constats nous renvoient au chapitre 3 de notre cadre théorique portant sur l'évolution des AMO et sur les missions que les professionnelles de cette pratique doivent exercer. En effet, l'engagement social et un élément fondamental dans les missions des travailleurs de rue. Nous l'avons vu, l'art. 4 du Code de la prévention (2018), remet l'accent sur l'obligation de tenir un Diagnostic social. Celui-ci permet notamment d'analyser les actions qui ont été menées par les travailleurs de rue.
- De plus, dans ce même code (2018), la prévention éducative et la prévention sociale représentent les missions des travailleurs de rue en AMO. Dès lors, le dispositif pédagogique utilisé doit obligatoirement s'inscrire dans ces deux notions.

c. Les effets de l'évolution des AMO

L'évolution des AMO à travers l'histoire a eu pour effet de mieux circonscrire le dispositif pédagogique étudié à travers la pratique des intervenants sociaux. À travers le cadre théorique nous avons constaté qu'au départ, le dispositif de travail de rue était peu connu voir pas du tout recommandé par les instances de gestion des AMO. En effet, le travail de rue s'est vu de plus en plus pratiqué au même moment que l'évolution des AMO croissait. C'est pourquoi, dans cette dernière partie, nous allons analyser les effets de l'évolution des AMO sur la thématique de **la relation avec les partenaires** ainsi que sur celle des **caractéristiques du public cible**. La première thématique renferme le code relatif aux acteurs sociaux et les sous-codes gravitant autour de cette notion tout comme : **les travailleurs sociaux, les autorités locales et les écoles**. Ainsi, la deuxième thématique renferme le code relatif aux **jeunes** et aux sous-codes, relevé dans les entretiens, concernant **la problématique du public cible**.

• Les relations avec les partenaires

On ne peut comprendre la relation qui lie les travailleurs de rue en AMO avec les différents partenaires sans avoir une compréhension historique sur le développement

des AMO. En effet, l'histoire de l'évolution des AMO nous apprend que le milieu ouvert n'avait pas pour conviction de faire un travail de terrain :

“C'est l'histoire, l'histoire aussi, il faut pas oublier ce que je te disais au départ, si tu veux les AMO n'ont pas été créés pour euh pour ce travail de communautaire ou collectif, il était plutôt là pour essayer d'éviter qu'un enfant soit placé et donc c'était un côté si tu veux très euh ... un bureau ou le jeune avant d'aller en institution va essayer de voir avec l'AMO s'il pourrait éviter le placement en institution. C'est un travail social très différent que la transformation qu'on a apportée à travers le travail de rue” (AMO 7, l. 390-395).

À partir de là, les AMO commençaient à s'enraciner dans les quartiers et à se confronter aux différentes associations déjà présentes sur le territoire. Aujourd'hui certains travailleurs de rue comme Fabrice, expliquent cette importance de créer une relation avec les divers partenaires :

“Mais moi je crois l'idéal c'est une implication dans le tissu social de là où il y a l'action, il faut une implication qui soit sur beaucoup de niveaux et à mon avis peut assez facilement s'atteindre avec le travail de rue,” (AMO 1, l. 53-55).

D'autres travailleurs de rue comme Luc déplorent le fait que malgré une bonne relation tissée avec les travailleurs sociaux du quartier, il reste difficile de joindre une action commune : *“à Forest on croise jamais l'éducateur de rue quoi”* (AMO 4, l. 196-197).

Ensuite, la relation avec les autorités locales se retrouve dans tous les entretiens effectués. En effet, la relation avec les pouvoirs politiques reste centrale dans les AMO. Sur base des éléments précités, il est normal de comprendre que si l'une des missions importantes des AMO est d'interpeler le politique, la relation avec ces instances sera très étroite. Pour Paul par exemple, le travail de rue c'est justement l'action qui permet d'entrer en contact avec les différents types de pouvoir :

“donc pour moi le travail de rue c'est ça, c'est pouvoir aller à la rencontre des différents acteurs de pouvoir par les actions” (AMO 6, l. 283-284).

Alors que pour Max, cette méthode de travail s'inscrit profondément dans une démarche de pédagogie sociale :

“Tu établis le dialogue avec les autorités locales, etc. tu es dans la dimension de « pédagogie sociale » et « développement communautaire » quoi et ça tu ne sais le faire que si tu es sur le terrain” (AMO 7, l. 442-44).

Toutefois, pour Luc et Fabrice, cette relation avec les autorités locales et les pouvoirs politiques permet l'évolution de cette pratique : *“donc ce qui a poussé bin c'est selon moi ouais les politiques qui ont poussé ça et je crois que ça a été suivi parce qu'il y a quand même un besoin de plus en plus fort de contact” (AMO 1, l. 140-143), “y a vraiment eu une impulsion politique.” (AMO 4, l. 226).*

Enfin, la relation avec les écoles reste également un point important qui a été soulevé par nos candidats. Dans les faits, les écoles qui sont situées dans la zone d'agrément des AMO leur permettent d'entrer plus facilement avec les jeunes et de ce fait, se faire plus facilement reconnaître en rue : *“C'est vrai que tenter d'entrer en contact avec des jeunes par l'intermédiaire des écoles c'est une bonne chose” (AMO 2, l. 149-150).* Elle reste une relation importante qu'il faut absolument garder.

- Au vu des résultats obtenus dans cette partie, nous constatons qu'il est important pour les travailleurs de rue en AMO de créer du lien avec les différents acteurs sociaux. En effet, comme présenté dans le chapitre 3, le parcours des services en milieu ouvert fut un long chemin de croix et est aujourd'hui reconnu, par l'instance de gestion de l'Aide à la jeunesse, mais également les pouvoirs locaux, comme étant un partenaire important. Nous l'avons vu, différentes structures sociales comme le CPAS ou le SAJ, relaye quotidiennement des jeunes vers les AMO pour un suivi individuel spécifique.

• **Les caractéristiques du public cible**

Les effets de l'évolution des AMO amènent les intervenants sociaux à répondre aux missions de préventions éducatives et sociales. Dans cette perspective, le dispositif pédagogique de travail de rue se doit d'aligner ses actions sur celle du nouveau code de prévention (2018), mais également s'ajuster à une offre de service qui répond aux difficultés de son public cible. Dans le nouveau code de prévention (2018), le cadre légal qui circonscrit ces deux missions est assez large ce qui permet aux travailleurs de rue en AMO d'élargir leurs champs d'action. C'est pourquoi, au vu de l'analyse effectuée dans cette partie, on constate que l'émancipation et l'autonomisation

représentent la majorité des difficultés vécues par le public cible. Toutefois, sur base des verbatims relevés, ces difficultés se déclinent chez les jeunes et sur le terrain de différentes manières. En effet, on observe par exemple que chez Alex, le décrochage scolaire est une problématique amène une réflexion dans son institution :

“mais au sujet des jeunes mineurs non scolarisés, on fait comment ?”... nous obtenons plusieurs fois des plaintes du genre : « mon enfant à de très mauvaises fréquentations, il rentre tard la nuit, ne va plus à l'école, »” (AMO 2, l. 150-155).

Quant à lui Greg, relève une problématique concernant l'usage des outils informatiques : *“on travaille beaucoup avec un public fracturé numériquement et du coup on peut se retrouver souvent dans des situations où l'on doit faire des démarches avec des personnes parce qu'elles ne sont pas à l'aise avec l'ordinateur pour envoyer les mails, et tout ça” (AMO 3, l. 29-32).*

Alors que pour Luc, le travailleur de rue tient également un rôle de “catalyseur” d'émotion, il contient les difficultés du jeune qui lui paraissent parfois insurmontables :

“Si t'es beaucoup là, un gamin il rentre de l'école il s'est engueulé avec son prof, il te croise et il vide son sac quoi. Il vide son sac, à ce moment-là il a la rage et tout et enfaite tu dis : ” eh, on se calme, c'est pas si grave et tu veux que j'appelle ton directeur ?” t'appelle son directeur, en deux secondes on a appelé ensemble et l'affaire est réglé quoi” (AMO 4, l. 148-153).

Enfin, on apprend également que les difficultés rencontrées par les jeunes dépendent également de l'environnement et des réalités contingentes de leur quartier. Selon Fred qui travaille dans une AMO au centre de Bruxelles, les difficultés sont plus d'ordre de déviance sociale :

“mais il faut savoir que dans ce quartier ici le quartier a beaucoup souffert de de l'absence de parc parce que le parc était en travaux pendant 3 ans et du coup il y avait un autre spot dans lequel on se mettait qui était aussi un point de deal donc du coup c'était très délicat parce que tu voyais des jeunes, tu voyais des choses, des jeunes embrigadés dans des histoires de deal par exemple, mais t'avais pas prise et tu n'avais pas prise donc du coup il y a cette évolution-là de la déviance on va dire

social, la déviance des jeunes de plus en plus tôt et de plus en plus là” (AMO 5, l. 194-200).

Chapitre 6 : Discussion

Ayant procédé à une analyse verticale et horizontale des entretiens réalisés en vue de prendre connaissance de l'actualisation du dispositif que constitue le travail de rue dans les AMO bruxelloises, nous reviendrons dans cette partie de notre travail, de manière systématique sur les évolutions de ce dispositif afin de proposer une réponse à la question de recherche de notre étude que nous avons formulée comme suit : **« Comment le dispositif de pédagogie sociale qu'est le travail de rue a-t-il évolué dans les AMO bruxelloises au cours des 40 dernières années ? ».**

Pour rappel, l'objectif de cette étude est de retracer l'histoire de ce dispositif et d'en comprendre les évolutions majeures jusqu'à nos jours. Pour répondre à cet objectif, nous confronterons les opinions et pratiques évoquées par les travailleurs interviewés à la littérature parcourue sur l'histoire du travail de rue. Nous avons entre cette littérature et les entretiens identifié quatre axes majeurs d'évolution du dispositif de travail depuis les années 80.

• Evolution de la perception du dispositif

Nous avons dans un premier temps noté que la perception du dispositif du travail de rue a fortement évolué au cours des 40 dernières années. Ce dispositif semble avoir au fil des années bénéficié de plus de reconnaissance. En effet, nous avons relevé qu'historiquement le travail de rue fut initialement mal perçu. Au début des années 80, il était perçu comme étant un dispositif réservé à une minorité de personnes ayant des problématiques hors normes (prostitution, toxicomanie, criminalité, etc.).

Progressivement, cette image va toutefois évoluer sous l'influence de divers événements et actions menées par des travailleurs de ce secteur. On a pu en effet observer que bien que cette pédagogie n'ait pas connu un véritable succès en Belgique auprès des institutions socio-éducatives au départ, la naissance des problématiques sociales liées à l'espace public a permis de faire évoluer les représentations sur le sujet. Par ailleurs, au début des années 2000, nous avons évoqué le fait que l'association de travailleurs de rue « Trace de rue » se battit pour faire reconnaître le travail social de rue, comme méthode et pratique essentielle dans

le travail avec le public en rue. Au fil des années, cette reconnaissance finit ainsi par aboutir et fut renforcée par la création en 2018 du décret Madrane (Code de la prévention de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse, 2018) qui qualifia le travail de rue d'essentiel à tout service d'aide à la jeunesse.

La perception du travail de rue a également évolué parallèlement à la technicisation du métier d'éducateur de rue. Cette technicisation renforça en effet la crédibilité et la légitimité de ce travail aux yeux des politiques publiques mais également aux yeux des personnes accompagnées. Nous développerons ultérieurement ce point dans notre analyse.

Cette évolution de la perception et de la reconnaissance du dispositif de travail de rue relevée dans la littérature fut également mentionnée lors des entretiens réalisés. Selon Max notamment, comme nous l'avons précédemment évoqué, le dispositif que constitue le travail de rue bénéficie aujourd'hui d'une plus grande reconnaissance. Traduit notamment cela le fait que le dispositif est aujourd'hui utilisé par d'autres institutions comme le SAMU social. Cette évolution est aussi visible, selon lui par le fait que l'on voit aujourd'hui plus de travailleurs de rue qu'à l'époque. Le travail de rue qui était au départ destiné à éviter le placement des jeunes mineurs en proie à des actes de délinquance, au fur et à mesure fût adapté à la majorité des secteurs sociaux travaillant avec un public fragile et en situation de rue.

Greg observa également cette évolution de la reconnaissance du travail de rue, qui lui permet aujourd'hui d'obtenir des subsides pour sa structure ayant permis l'engagement de nouveaux travailleurs de rue.

Fabrice remarqua enfin pour sa part que les gens commencent de plus en plus à comprendre l'intérêt de ce dispositif et qu'aujourd'hui on voit de plus en plus d'institutions s'essayer à ce dispositif pédagogique comme par exemple les éducateurs de rue de l'axe de prévention des communes bruxelloises ou encore les gardiens de la paix.

Cette reconnaissance du travail de rue aurait également trouvé une concrétisation dans les liens créés par les AMO avec différents acteurs sociaux. Nous l'avons vu,

différentes structures sociales comme le CPAS ou le SAJ, relayent aujourd'hui quotidiennement des jeunes vers les AMO pour un suivi individuel spécifique. Par ailleurs, pour rappel, la création d'une plateforme regroupant des professionnels sur travail de rue dans le monde entier vise à maintenir la reconnaissance du métier.

Bien que le dispositif de travail de rue ait connu une évolution importante en termes de reconnaissance, soulignons tout de même qu'il n'en demeure pas moins que pour certaines institutions, il représente encore aujourd'hui une pratique méconnue.

L'institution scolaire par exemple ne comprend pas toujours l'importance voir l'impact de ce type de pédagogie. C'est pourquoi, comme nous l'avons constaté, la majorité des personnes interviewées expliquent que l'une des approches utilisées pour faire connaître leur pédagogie est de travailler conjointement avec les écoles avoisinant les services AMO du quartier. On peut également noter que certains interviewés se sont montré plus mitigés sur ce point. Fabrice par exemple déplora un manque de reconnaissance, de soutien au niveau institutionnel et de moyens alloués aux organisations sociales qui put impacter sa motivation : « *En général il y a des sous pour engager des travailleurs de rue, mais pour que ces travailleurs de rue développent des projets c'est souvent plus compliqué et ça va avec des des petites miettes ou alors...(silence) bin c'est ouais des budgets pour des projets* » (L. 196-200). Bien qu'une évolution a été constatée au fil des années, il semble ainsi qu'il reste encore un chemin à parcourir à ce niveau.

• **Évolution du public**

Nous avons ensuite relevé une évolution au niveau du public concerné par le travail de rue. En effet, nous avons précédemment noté que le travail de rue était auparavant considéré comme s'adressant aux populations "vulnérables" d'une manière générale (itinérance, décrochage, etc.). Dans les années 2000, on observa à ce niveau une évolution tandis que le travail de rue fut peu à peu sollicité pour répondre à des problématiques de plus en plus variées telles que la sexualité à risque, les problèmes de santé mentale ou encore les groupes en bande. Le public se serait ainsi progressivement étendu. Luc appuya ce constat que nous avons fait en parcourant la littérature en soulignant le fait que le travail de rue ne se résumerait aujourd'hui plus à la jeunesse ou en AMO, mais concernerait également le secteur de la réduction des

risques, de la toxicomanie, du sans-abrisme et également du service prévention des communes. Il remarqua également une évolution du travail de rue au niveau du public en termes notamment d'extension. Il y a en effet aujourd'hui toute une population qui vit en rue : *« ouais bin le travail de rue ailleurs qu'en AMO il se développe aussi parce qu'il y a une population qui vit en rue qui est en augmentation énorme, mais alors là on fait plus de la réduction des risques et tout, mais y a un boulot de dingue quoi ! C'est affolant quoi, en réduction des risques en toxicomanie en sans-abrisme, c'est une autre approche, une approche moins préventive quand même, voilà. »* (L. 191-195).

Comme évoqué précédemment dans notre étude, cette extension du public avait commencé à croître au milieu des années 1980 (Pharand, cited in Fontaine, 2010) pour « exploser » durant les années 1990 (Fontaine et Richard, 1997 : 12) en raison du nombre important de jeunes vivant dans la précarité économique et l'exclusion sociale.

Fred observa à ce niveau que de plus en plus de jeunes sont aujourd'hui à l'extérieur et parfois même mêlés à des histoires illégales : *« La deuxième chose c'est l'évolution de la dynamique, on se rend compte qu'il y a de plus en plus de jeunes qui sont mêlés dans des histoires illégales illicites sur le terrain et de plus en plus jeunes donc ça on voit une accélération et ça devient de plus en plus gros et tu sens que tu n'as pas pris là-dessus qui est un peu une zone sur laquelle tu n'as pas pris dans ce domaine-là, »* (L. 190-194). Tous ces facteurs nouveaux ont selon lui impacté l'évolution du travail de rue, mais également la notion du travail de rue en général pour les institutions sociales : *« L'évolution de notre travail de rue de manière générale, de notre acceptabilité sur le terrain nous a permis justement d'observer ces choses-là et d'avoir des contacts avec des personnes qui nous expliquent les dynamiques, des personnes relais, des personnes-ressources du quartier il nous donne une légitimité »*. (L. 200-203).

• Technicisation du travail de rue

Nous avons ensuite en parcourant la littérature relevée que le travail de rue s'est progressivement technicisé au fil du temps afin de répondre aux défis que rencontre la pédagogie sociale actuelle.

Le métier d'éducateur de rue a tout d'abord avec le temps évolué d'une simple vocation basée sur un esprit "caritatif" vers un modèle plus "technique". Par la suite en 1996, nous avons relevé que la reconnaissance du statut professionnel de l'éducateur fut entérinée au Moniteur belge (Davagle & al, 2013). Cette évolution du métier permit aux apprenants d'atteindre les aptitudes et connaissances nécessaires à une compréhension profonde des problématiques en rue. Néanmoins bien que le métier d'éducateur spécialisé ait connu une technicisation, celle-ci resta limitée en ce qui concerne une formation spécifique au niveau du travail de rue. Nous avons en effet relevé au cours de nos entretiens le fait que des travailleurs sociaux interrogés auraient souhaité avoir une formation plus spécifique et plus "technique" sur ce plan. D'autres regrettent le manque de littérature scientifique sur le sujet. Il apparaît ainsi que le modèle "technicien" (Brichaux, 2008), bien qu'il ait permis à l'éducateur de techniciser sa pratique, resta cependant limité au niveau du dispositif de travail de rue.

En dépit de ces lacunes, les pratiques semblent avoir néanmoins évolué au cours du temps. Pour rappel, le décret de 1991 contribua à améliorer les pratiques professionnelles (Lising, 2015). L'évolution des pratiques, nous l'avons évoqué, permit aux professionnels de l'éducation spécialisée de perfectionner leurs actions par l'apprentissage de connaissances théoriques et pratiques.

Notons enfin que si les pratiques ont évolué. Luc considère toutefois que le dispositif pourrait encore être amélioré avec des interventions au niveau macro. Celles-ci pourraient selon lui intégrer des démarches ou réflexions sur des espaces publics de qualité, une police de proximité, un espace public réfléchi en fonction des genres et des besoins d'un quartier : « *L'espace public devrait être mieux réfléchi en fonction des filles, des besoins d'un quartier, y a encore beaucoup à faire. Augmenter la convivialité dans l'espace public. Permettre à tout le monde de sortir plus. Faire des liens avec toutes les autres associations, sortir plus, que l'on soit plus hors les murs quoi. Je pense on a tous à y gagner dans une ville plus conviviale quoi.* » (L. 263-266).

- **Evolution de la relation avec différents partenaires**

Nous avons évoqué le fait que historiquement le milieu ouvert n'avait pas pour conviction de faire un travail collectif. Un interviewé nous fit en effet remarquer que les AMO n'ont pas été créées pour mener un travail communautaire ou collectif mais plutôt pour essayer d'éviter qu'un enfant soit placé. Néanmoins progressivement, les AMO ont commencé à s'enraciner dans les quartiers et à se confronter aux différentes associations déjà présentes sur le territoire. Aujourd'hui certains travailleurs de rue comme Fabrice, expliquent cette importance de créer une relation avec les divers partenaires. On remarqua également une évolution des relations entre les AMO car elle est moins développée que les autres et le politique et un développement de ses relations avec les écoles. En effet, les AMO bruxelloises actuelles ainsi que leurs travailleurs de rue, créent avec les écoles des ateliers socio-éducative qui pour effet de répondre aux besoins spécifiques des jeunes. Ce partenariat permet au AMO, ainsi qu'aux travailleurs de rue d'être plus facilement reconnaissable par les jeunes en rue. L'école, lieu de confiance des jeunes, devient alors ce lien qui légitime les actions de cette pédagogie à l'extérieur :

« Dans les écoles, on propose des animations sous forme de jeu et abordées sous des thématiques différentes, ça peut être la sexualité chez les jeunes, la scolarité, le job étudiant, etc. Tout ça dans le but de montrer l'existence de notre service et de proposer notre aide auprès de jeunes qui en ressentiraient le besoin, mais n'oseraient pas passer la porte du service. C'est aussi un moyen de prendre connaissance euh... des représentations de ces jeunes, de voir leur façon de voir les choses, leur lecture du monde en quelque sorte, oui voilà. » (AMO 2, l. 56-63).

D'une manière générale, de fortes évolutions ont donc été repérées concernant le dispositif de rue et sa mobilisation au sein des AMO à Bruxelles au cours des 40 dernières années. Celles-ci concernent la façon dont le dispositif fut perçu qui s'est améliorée avec le temps mais également la reconnaissance du dispositif qui s'est accrue que ce soit au niveau des politiques, des accompagnés ou de la société d'une manière générale. Le métier a par ailleurs connu une technicisation, de même que les

pratiques qui se sont complexifiées et développées au fil du temps. La pratique de travail de rue a enfin concerné un public toujours plus diversifié et a su développer ses relations avec des partenaires.

Conclusion générale

Arrivant au terme de notre recherche, nous proposerons dans cette dernière partie une conclusion. Celle-ci reprendra les principaux résultats de notre étude précédés d'un bref rappel de la problématique. Nous discuterons également de nos hypothèses afin d'établir si celles-ci ont été ou non vérifiées par notre analyse.

Pour rappel, nous avons au début de cette étude décidé de nous intéresser au dispositif que constitue le travail de rue. Ce dispositif en tant que pratique d'intervention trouve sa place en dehors des murs institutionnels et investit l'éducateur de rue de la mission d'accompagner un public en dehors des murs des institutions. Par rapport à ce dispositif, nous avons plus précisément décidé de nous intéresser à son évolution dans le temps dans le contexte des AMO bruxelloises. Nous avons ainsi choisi de formuler la question de recherche suivante : « Comment le dispositif de pédagogie sociale qu'est le travail de rue a-t-il évolué dans les AMO bruxelloises au cours des 40 dernières années ? ».

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons dans un premier temps entrepris de parcourir la littérature sur notre sujet d'étude. Cela nous a permis d'observer l'évolution historique de la pédagogie sociale et l'évolution du métier et des praticiens de cette méthode. Cela nous a également donné l'opportunité d'approfondir le dispositif pédagogique particulier que constitue le travail de rue et la façon il peut être mobilisé par des professionnels ainsi que l'évolution historique des AMO.

La littérature parcourue, nous avons ensuite mené une démarche de recherche qualitative. Celle-ci nous a amené à procéder à une analyse d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de professionnels travaillant en AMO. Cette analyse fut décomposée en trois temps :

Dans un premier temps, nous avons analysé les entretiens de manière verticale avec pour objectif de présenter les travailleurs interviewés et de relever dans leurs propos les informations pertinentes relatives à notre sujet de recherche. Nous avons par rapport à celui-ci constaté que les réalités contingentes influent sur les pratiques et méthodes utilisées par les travailleurs de rue pour mettre en œuvre le dispositif pédagogique étudié. En effet, en fonction du contexte où se situe l'AMO, on peut remarquer que les méthodes d'intervention diffèrent. Il apparaît ainsi qu'il n'y a pas de méthode unique à la pratique du travail de rue mais qu'au contraire les méthodes varient en fonction du cadre contextuel où elle s'exécutent. Cela requiert des professionnels qui les utilisent une grande capacité d'adaptation. Les méthodes peuvent par ailleurs prendre des formes aussi variées que des permanences en rue, des ateliers de rue, des jeux géants, du soutien à la parentalité, etc. La plupart des travailleurs ont évoqué une évolution du dispositif de travail de rue dans les AMO.

Dans un second temps, nous avons ensuite mené une analyse horizontale visant à soulever les divergences et/ou convergences entre les entretiens quant à l'évolution du travail de rue en AMO. Cela nous a permis de réaliser une analyse comparative. Celle-ci fut réalisée sur base de l'analyse du contenu des entretiens en fonction de différentes thématiques centrales liées à notre sujet d'étude. Cette analyse nous a permis d'approfondir le thème de la pédagogie sociale dans le contexte du milieu ouvert. La pratique du dispositif pédagogique fut également approfondie que ce soit au niveau de l'identité professionnelle des professionnels, de l'approche pédagogique ou des missions du travailleur de rue. Nous avons enfin considéré les effets de l'évolution des AMO en termes de relations avec les partenaires et au niveau des caractéristiques du public cible.

Enfin, dans un troisième temps, ayant procédé à une analyse verticale et horizontale des entretiens réalisés en vue de prendre connaissance de l'actualisation du dispositif que constitue le travail de rue dans les AMO, nous avons entrepris, de nous concentrer sur les évolutions de ce dispositif afin de proposer une réponse à notre question de recherche. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence trois axes majeurs d'évolution. Ceux-ci concernent tout d'abord la façon dont le dispositif fut perçu qui s'est considérablement améliorée avec le temps mais également la

reconnaissance du dispositif qui s'est progressivement accrue que ce soit la reconnaissance des politiques, des accompagnés ou de la société d'une manière générale. Le métier a par ailleurs connu une technicisation tandis que la pratique de travail de rue a au fil du temps concerné un public toujours plus diversifié et nombreux en rue. Enfin, les professionnels mobilisant le dispositif de travail de rue ont progressivement su créer et approfondir une relation avec divers partenaires telles que des associations, le politique ou encore les écoles

Pour rappel, utilisant dans notre travail une démarche hypothético-déductive, nous avons au début de notre étude posé par rapport à notre question de recherche les hypothèses que durant les quarante dernières années, le dispositif du travail de rue a progressivement connu une évolution importante au niveau de la technicisation de ses pratiques et du métier d'éducateur (H1) et bénéficié d'une reconnaissance accrue au niveau législatif (H2). Au terme de notre étude, nous considérons que ces hypothèses ont été partiellement vérifiées. En effet, notre analyse nous a permis de mettre en évidence le fait que les pratiques du travail de rue se sont au fil du temps améliorées et que le métier d'éducateur a évolué d'une simple vocation basée sur un esprit « caritatif » vers un modèle plus « technique ». Néanmoins bien que le métier d'éducateur spécialisé ait connu une importante technicisation, nous avons toutefois relevé que celle-ci resta limitée en ce qui concerne une formation spécifique au niveau du travail de rue. Les travailleurs sociaux interrogés auraient effectivement souhaité avoir une formation plus technique sur ce plan et déplorent un manque de littérature scientifique sur le sujet. Nous avons ensuite pu confirmer notre seconde hypothèse concernant une reconnaissance accrue du dispositif de travail de rue sur le plan législatif. Nous avons à ce propos relevé qu'au fil des années, suite aux actions des travailleurs de rue et d'associations, le dispositif fut officiellement reconnu ce qui a notamment trouvé une concrétisation dans la création en 2018 du décret Madrane qui qualifia le travail de rue d'essentiel à tout service d'aide à la jeunesse. Nous avons toutefois pu mettre en évidence le fait que cette reconnaissance a dépassé le cadre législatif pour concerner le public cible de ce dispositif, la société d'une manière générale et un nombre croissant d'associations et de partenaires.

Nous avons donc constaté qu'en quarante ans le travail de rue a beaucoup évolué à divers niveaux. Différents changements sociaux et événements produits par une jeunesse en demande d'accompagnement, ont progressivement donné lieu à des réformes et ajustements du travail des éducateurs en Belgique. Cela a au fil du temps mené à une évolution progressive du dispositif de travail de rue. Il a ainsi fallu du temps pour que cette pédagogie soit instituée et apparaisse comme essentielle dans notre société. Aujourd'hui le travail de rue semble être globalement perçu comme un dispositif pédagogique indispensable en raison de l'impact positif qu'il peut avoir sur un public en demande d'accompagnement spécifique.

Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative*. Paris : Erès.
- Boudjaoui, M, & leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Education et francophonie*, 42, 22-41. DOI : 10.7202/1024563ar.
- Brichaux, J. (2008). *L'éducateur spécialisé en question*. La professionnalisation de l'activité socio-éducative. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Brichaux, J. (1992). Entre technicité et réflexivité. *Sauvegarde de l'enfance*, 2, 145-151. Retrived from https://olgaspitzer75.centredoc.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=101.
- Cappelli, E.(2009). Les interventions en milieu ouvert. Justice des mineurs en Italie. *Les Cahiers Dynamiques*, 43, 64-66. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2009-1-page-64.htm>.
- Capul, M.,Lemay, M.(2013). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès.
- Cazottes, E. (2016). La pédagogie sociale de Helena Radlinska. *Spécificités*, 9, 87-96. Retrived from <https://www.cairn.info/revue-specificites-2016-1-page-87.htm?contenu=resume>.
- Davagle, M., Gilles, M., & Huvelle, F. (2013). *Les carnets de l'éducateur. Exploration de la profession* In Rhizome. Retrieved from <http://www.educ.be/carnets2013/carnets.pdf>.
- Décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse. (1991, 12 juin). *Moniteur belge*, p. 20284. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/20284_004.pdf

- Desmecht, E. (2005). Entre pouvoir et indifférenciation. Le discours de professionnels de l'action en milieu ouvert. In Huguette Desmet et al., *Culture et bientraitance*. De Boeck supérieur.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumont, J.-F. (1991, 13 mai). Immigrés : la capitale touchée par la rébellion. La séduction de la violence et le "mal-vivre" de jeunes Maghrébins ont exposé à Forest et Saint-Gilles. *La Libre Belgique*, 1.
- Duval, M., & Fontaine, A. (2000). Lorsque des pratiques différentes se heurtent : les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants. *Nouvelles pratiques sociales*, 13, 49-67. DOI : [10.7202/000005ar](https://doi.org/10.7202/000005ar).
- Faingold, N., Debris, S., Wittorski., Flye Sainte Marie, A. & Dupui, P-A.(2008). Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert. *Les Cahiers Dynamiques*, 41, 21-25. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2008-1-page-21.html>.
- Fontaine, A., & Richard, J-M. (1997). Le travail de rue : de l'oral à l'écrit. *Document en progression à propos d'une pratique douce dans une réalité heurtante*. Drummondville : Refuge La Piaule du Centre-du-Québec. Retrieved from http://www.pactderue.org/_upload/pptgjc_bo1iug_Oral_Écrit.pdf.
- Fontaine, A. (2010). Le travail de rue dans l'univers de la rue. *Criminologie*, 43, 137-153.
DOI : [10.7202/044054ar](https://doi.org/10.7202/044054ar).
- Fontaine, A. (2011). *La culture du travail de rue : une construction quotidienne*. (Doctor of Philosophy Thesis). Université de Montréal. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1866/5178>.
- Fontaine, A. (2013). Le travail de rue : accompagner les jeunes au fil de leurs aléas existentiels et quotidiens. *Lien social et politique*, 70, 189-203. DOI : [10.7202/1021163ar](https://doi.org/10.7202/1021163ar).
- Gibson, K. (2011). *Street kids : homeless youth, outreach, and policing New Yorks streets*. NYU Press.

- Hamalainen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*. 3, 69-80.
Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/249741384_The_Concept_of_Social_Pedagogy_in_the_Field_of_Social_Work.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>.
- Jeanne, Y. (2005). Janusz Korczak : éduquer, tisser l'enchantement et la raison. *Reliance*, 16, 115-122. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-115.htm>.
- Kaufmann J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e édition). Paris : Armand Colin.
- Korczak, J. (1988). *Comment aimer un enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Lathuillère, B. (2011). Janusz Korczak. *Reviens, ils sont devenus fous*. Journal du droit des jeunes, 303, 26-29. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-3-page-26.htm>
- Lamoureux, J. (1994). *Le partenariat à l'épreuve*. Montréal : Saint-Martin.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lifton, B.J. (1989). *Janusz Korczak, le roi des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Lising, A. (2015). Le décret relatif à l'Aide à la jeunesse : entre révolution et évolution. État des lieux, avancées et déficits de mise en oeuvre. (Master's thesis), UCLouvain, Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale, Louvain-La-Neuve.
- Lorenz, W. (2004). *Towards a European paradigm of social work – Studies in the history of modes of social work and social policy in Europe*. (Doctor of Philosophy Thesis). Technical University of Dresden.

- Löwy, I. (2007). L'utopie pédagogique de Janusz Korczak. Avec des traductions inédites de passages de L'Ecole de la vie (1907). *La Découverte « Mouvements »*, 1(49), 104-113. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-104.htm>.
- Madrane, R. (2018). Colloque vendredi 9 mars 2018 (ULB). Le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. Quelle politique d'aide et d'accompagnement de la jeunesse au XXI^e siècle ? Retrieved from <https://www.enlignedirecte.be/6910>.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Monnier, B. (2010). La prévention dans la rue : les éducateurs de rue face aux nouveaux intervenants. *Informations sociales*, 161, 84-92. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-84.htm>.
- Moss, P. & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy : What relationship ? *London Review of Education*, 17, 393-405. DOI [10.18546/LRE.17.3.13](https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13).
- Ott, L. (2009). Pédagogie Freinet et pédagogie sociale. *Journal du droit des jeunes*, 282, 26-27. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2009-2-page-26.htm>.
- Ott, L. (2010). Ce qu'apportent les perspectives de la pédagogie sociale, pour une ville éducatrice. *Spécificités*, 3, 159-172. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-specificites-2010-1-page-159.htm>.
- Ott, L. (2011). *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ott, L. (2017). Principes élémentaires de la pédagogie sociale. *Journal du droit des jeunes*, 361-362, 68-72. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2017-1-page-68.htm?contenu=resume>.
- Ott, L. (2018). Pédagogie sociale et appropriation du territoire. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 51-52, 55-56. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2018-2-page-55.htm>.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff : Armand Colin
- Poirier J., Clapier-Valladon S. & Raybaut P. (1996). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Preumont, M. (2018). Colloque vendredi 9 mars 2018 (ULB). Le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. Le code en questions. D'où viens-je ? Où suis-je ? où vais-je ? Retrieved from <https://www.enlignedirecte.be/6910>.
- Querrien, A. (2006). Fernand Deligny, imager le commun. *Multitudes*, 24, 167-174. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-1-page-167.htm>.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales (3e éd). Paris : Dunod Editions.
- Radlinska, H. (2016). *Aux sources de la pédagogie sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Rea, A. (2001). Jeunes immigrés dans la cité. *Citoyenneté et politique publique*. Bruxelles : Labor.
- Rea, A. (2006). Les émeutes urbaines : causes institutionnelles et absence de reconnaissance. 30, 463-475. DOI : 10.3917/ds.304.0463.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, hors-série, 5, p. 99-111. Retrieved from http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf.
- Wéry, D. & Jezierski, F. (1989). Les éducateurs spécialisés. *Cahiers d'information*, 11. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wroczyński, R. (1964). Helena Radlinska, son activité et son système pédagogique. In *Enfance*, 17, 69-80. DOI : [10.3406/enfan.1964.2338](https://doi.org/10.3406/enfan.1964.2338).

Site Internet

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Les avis du CCAJ*. Retrieved from Mai 23, 2021 from <http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=2322>

Annexe

1. Le guide d'entretien

Guide d'entretien

- 1. Dans un premier temps, je vais vous demander de vous présenter**
- 2. Pouvez-vous me dire depuis combien de temps vous travaillez dans l'AMO actuelle ?**
- 3. Pouvez-vous me décrire ce service ?**
- I. Avez-vous une idée de son ancienneté ?**
- II. Vous savez depuis combien de temps ils font du travail de rue ?**
- III. Quelles sont ses missions ?**

Questions sur le concept théorique de la pédagogie sociale

- 4. Connaissez-vous la pédagogie sociale ?**

5. Avez-vous une idée des objectifs globaux de la pédagogie sociale ?

6. Pouvez-vous me décrire la/les méthodes de l'intervention socio-éducative en milieu ouvert ?

I. Pensez-vous qu'ils y aient des activités spécifiques qui répondent à ces types de méthodes d'intervention ?

**Questions sur le concept théorique du dispositif de travail
de rue**

7. Pourriez-vous définir le travail de rue ?

I. Comment décrivez-vous concrètement ce dispositif ?

8. Selon vous, comment ce dispositif est-il utilisé par les professionnels en situation d'intervention en rue ?

9. Remarquez-vous une évolution du travail de rue ?

10. Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui le travail de rue se multiplie dans les interventions socio-éducatives en AMO ?

11. Trouvez-vous qu'avec ce dispositif il y a une évolution de la pratique de la pédagogie sociale à Bruxelles ?

12. En parlant du travail communautaire vous dites que ça ne marche pas toujours qu'est-ce que vous voulez dire par là ?

Question de conclusion

13. Y a-t-il des éléments que nous n'avons pas abordés lors de cet entretien et que vous jugeriez utile d'évoquer ?

I. OK, qu'est-ce qui selon vous améliorerez ce dispositif ?

II. Y a-t-il autre chose que vous voulez rajouter ?

La pédagogie sociale se distingue des approches pédagogiques classiques par le fait qu'elle s'intéresse aux interactions existantes entre l'individu et son environnement. Contrairement à la pédagogie traditionnelle, elle considère l'école comme un chaînon important, mais non le seul à être responsable de la formation de la vie de l'homme. Elle entend ainsi mener un travail en dehors des murs des institutions et aller à la rencontre du public dans son milieu. Dans ce contexte, la rue constitue un de ses terrains idéaux. En effet, le dispositif que constitue le travail de rue permet d'établir un contact avec les usagers dans leur environnement dans le but de leur proposer un accompagnement adapté. L'objectif de ce mémoire sera de retracer l'histoire de ce dispositif dans les AMO. Il s'agira plus précisément de comprendre son évolution dans ces institutions au cours des quarante dernières années. Cette évolution sera intéressante à observer en raison des multiples réflexions qui ont dû être menées pour que la pédagogie puisse s'adapter à ce nouveau cadre. Pour répondre à l'objectif de notre étude, nous avons parcouru la littérature consacrée à cette thématique afin de dresser un panorama historique de ce dispositif, de sa mise en place jusqu'à nos jours. Cela nous a permis d'observer l'évolution de la pédagogie sociale ainsi que l'évolution du métier et des praticiens de cette méthode. Cela nous a également donné l'opportunité d'approfondir le dispositif pédagogique particulier que constitue le travail de rue, la façon dont il peut être mobilisé par des professionnels ainsi que l'évolution historique des AMO. À l'aide d'entretiens semi-directifs visant à recueillir les représentations et le vécu de professionnels sur cette thématique, nous avons ensuite complété les données recueillies dans la littérature et pris connaissance de l'actualisation de la pratique. Notre analyse nous a permis de mettre en évidence différents axes majeurs d'évolution du travail de rue. Nous avons observé que la manière dont le dispositif fut perçu a considérablement évolué au cours du temps parallèlement à l'accroissement de la reconnaissance dont il a bénéficié de la part des politiques, des bénéficiaires ou de la société d'une manière générale. Le métier d'éducateur a par ailleurs progressivement connu une technicisation, bien que certains travailleurs regrettent actuellement un manque de littérature et de formation plus spécifique sur le travail de rue. D'importantes évolutions peuvent aussi être soulignées au niveau, d'une part, du public concerné par le travail de rue, qui fut au fil du temps de plus en plus nombreux et diversifié, et au niveau d'autre part du développement des relations de ce dispositif avec différents partenaires, que ce soit des associations, le politique ou les écoles.