

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

La prise de conscience de leur pratique de la pédagogie Freinet par des travailleurs de rue à travers les entretiens qualitatifs

Auteur : Hernalsteens Alain

Promotrice : Warland Geneviève

Accompagnatrice : Bosman Christiane

Lectrice externe : Schelstraete Marie-Anne

Année académique 2020-2021

Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord avoir une pensée, toute particulière à mon fils, qui par son parcours scolaire en école primaire a été le tout premier impulsor dans le choix de ma thématique de mémoire.

Mes remerciements vont tout particulièrement à ma promotrice, la Professeure Warland Geneviève en Histoire de l'éducation du Master en sciences de l'éducation. Celle-ci a été déterminante dans mon choix de recherche, quant à la poursuite d'un travail entamé durant le module complémentaire de mon cursus. J'ai pu bénéficier de son soutien et de ses conseils, indéfectibles, dès le début de mon projet de mémoire. Sa gentillesse et ses compétences m'ont permis de mener à bien mon mémoire.

Je remercie, très particulièrement, Madame Bosman Christiane, pour son aide précieuse, en tant qu'accompagnatrice de mon travail de mémoire. Néanmoins, j'ai une mention spéciale pour cette dernière car elle est également un élément clef de ma réorientation de carrière, grâce à sa disponibilité et notre relation. Sa rencontre en 2015 a été significative dans mon parcours.

Je remercie d'avance, Madame Schelstraete Marie-Anne, qui en tant que lectrice externe a accepté gentiment de prendre part à la réalisation de mon mémoire.

Je remercie, aussi, Monsieur Van Cottom, pionnier de la pédagogie Freinet en Brabant Wallon, initiateur et ancien directeur de l'école primaire des Bruyères à Louvain-la-Neuve. Ce dernier a gentiment accepté d'être informateur lors d'un entretien exploratoire, qui m'a été essentiel dans l'enrichissement de mes connaissances au début du processus de recherche.

J'ai aussi une pensée pour Monsieur Ott Laurent, qui grâce à ses relectures de mon cadre théorique, m'a permis de bénéficier de sa grande expertise dans la pédagogie Freinet, en particulier et dans la pédagogie sociale en général, au sein de son association « Intermèdes -Robinson ».

Je suis également reconnaissant envers tous les participants, travailleurs de rue, des différentes AMO qui ont eu l'extrême gentillesse d'accepter de prendre part aux entretiens. Ils m'ont été très précieux, grâce à leurs réponses lors de nos entretiens, ils sont à la base des connaissances qui ont émergés de leurs discours. Leurs rôles ont donc été déterminants pour mon mémoire.

J'ai également pu bénéficier du soutien de toute ma famille durant l'ensemble de mon parcours à la FOPA. J'ai toutefois une pensée particulière à mon épouse, qui était là pour me soutenir dans les moments difficiles.

Pour finir, je tenais également remercier très particulièrement, Madame Borkowski Sandrine, qui a été déterminante par son soutien durant mon cursus et qui a très gentiment accepté la relecture de mon mémoire.

Table des matières

Chapitre 1. Introduction	8
1.1. Contexte du projet de recherche	8
1.2. Pertinence sociale et professionnelle	9
1.3. Pertinence scientifique	10
1.4. Question de départ	10
Chapitre 2. Cadre théorique	11
2.1. Assise théorique : pédagogie Freinet à l'école	11
2.1.1. Les principes de la PF selon Connac (2019,2010)	12
2.1.2. Les principes de la PF selon Oppl (2017)	13
2.1.3. Les principes de la PF par Freinet (1964) et Beauté (2008)	14
2.1.4. Le caractère social de la PF	14
2.1.5. Conclusion	14
2.2. Cadres théoriques – la PF hors institution	15
2.2.1. Insertion socio-professionnelle ou ISP (Castel, 1994)	15
2.2.1.1 Origine du concept d'ISP	15
2.2.1.2. Causes de la difficulté d'ISP	15
2.2.1.3. Offres d'emplois précaires - Flexicurité	17
2.2.1.4. Modèle de Castel (1994)	17
2.2.1.5. Stratégies de remise à l'emploi	18
2.2.1.5.1. Modèle réseau	18
2.2.1.5.2. La reconversion professionnelle	19
2.2.1.5.3. Conclusion	20
2.2.2. La pédagogie sociale (Hämäläinen, 2003)	20
2.2.3. L'AMO (de Boevé & Giralaldi, 2010 ; Ott, 2011)	24
2.2.3.1. L'AMO et son contexte	24
2.2.3.2. Situation de précarité et pôles stratégiques	25
2.2.3.3. Principes du travail de rue	26
2.2.3.4. Objectifs du travail de rue	27
2.2.3.5. Le langage du travail de rue	27
2.2.3.5.1. Le « flânage » ou « zonage »	27
2.2.3.5.2. « Le relais, contact, partenaire ... ou poteau »	28
2.2.3.5.3. La double amorce	28
2.2.3.5.4. « L'accroche » matérielle	28

2.2.3.5.5. La prise de pouvoir.....	29
2.2.3.6. Etapes du travail de rue.....	29
2.2.3.6.1. Etudes du milieu théorique et pratique.....	29
2.2.3.6.2. La présence dans le quartier.....	29
2.2.3.6.3. L'identification.....	29
2.2.3.6.4. Le tissage de lien.....	29
2.2.3.6.5. L'accompagnement ou l'intervention.....	30
2.2.3.7. Axes de travail et pyramides d'Ott (2011).....	30
2.2.3.7.1. Travail individuel.....	30
2.2.3.7.2. Travail collectif.....	31
2.2.3.7.3. Travail communautaire.....	31
Chapitre 3. Question, hypothèse, objectif de recherche.....	32
Chapitre 4. Dispositif méthodologique.....	32
4.1. Choix du type de recherche.....	32
4.2. Méthode de récolte de données.....	33
4.3. Guide d'entretien.....	34
4.4. Echantillon.....	35
4.5. Description de l'échantillon.....	36
Chapitre 5. Analyse qualitative.....	36
5.1 Présentation des répondants.....	36
Premier répondant.....	36
Deuxième répondante.....	37
Troisième répondant.....	38
Quatrième répondant.....	38
Cinquième répondant.....	39
Sixième répondante.....	39
5.2. Démarche de l'analyse.....	40
5.3. Présentation des résultats.....	41
5.4. Discussion.....	79
5.4.1. Discussion générale.....	79
5.4.2. Limites de la PF.....	80
5.4.3. Apports de la PF.....	82
5.4.4. Reformulation de la question de recherche.....	84
5.4.4.1. Limites de la PF après reformulation de la question de recherche.....	84

5.4.4.1. Apports de la PF après reformulation de la question de	85
recherche.....	85
Conclusion	85
Chapitre 6. Bibliographie	88
Table des abréviations.....	96
Annexe 1 : Modèle de Castel (1994)	98
Annexe 2 : Les trois axes de travail de la PS	99
Annexe 3 : Actions du praticien-chercheur ou du praticien.....	100
Annexe 4 : Modèle réseau de la PS ;	101
Annexe 5 : Guide d’entretien	102
Annexe 6 : Grille d’analyse – Code Book	103

Chapitre 1. Introduction

1.1. Contexte du projet de recherche

Dans le cadre de ce travail en sciences de l'éducation avec pour filière la formation des adultes, la recherche d'originalité a été déterminante dans le choix de l'objet d'étude. C'est pourquoi j'ai tenté de concilier mon histoire personnelle et l'approfondissement d'un travail de réflexion entamé durant le cours d'histoire de l'éducation du module complémentaire du Master en sciences de l'éducation. Les deux paragraphes qui suivent décriront les éléments porteurs du projet de mémoire.

D'abord, père de famille nombreuse, j'ai pu suivre l'éducation de mes trois enfants. D'une part, les deux aînés ont bénéficié d'un enseignement fondamental à pédagogie traditionnelle. D'autre part, le cadet plus « sensible », âgé de cinq ans, a vécu un événement, à ce jour encore non élucidé, qui nous a poussés à l'inscrire dans une école à pédagogie orientée Freinet. A l'entrée dans l'établissement en 3^{ème} maternelle, j'ai pu observer une véritable transformation chez mon fils. Celui-ci retrouva son sourire disparu depuis des semaines. L'accueil chaleureux de la directrice d'établissement et des enseignants était sans nul doute responsable de l'apaisement de l'atmosphère, mais était-il à son tour l'effet de la pédagogie alternative ? Toujours est-il qu'aujourd'hui, notre petit « Louis » rentrera en 1^{ère} secondaire en septembre prochain et à notre plus grand plaisir, il déclare aimer son école et nous semble épanoui. Je me suis personnellement beaucoup interrogé sur les méthodes utilisées en pédagogie Freinet (PF), sans réellement avoir obtenu des réponses satisfaisantes.

Ensuite, un travail de groupe effectué durant le module complémentaire avait pour thème le cadre de travail des travailleurs de rue (TR), dont la pédagogie sociale (PS) fait partie. Avant cette recherche, je ne me serais jamais imaginé que la PF dépassait le champ scolaire (Ott, 2011). Pourtant, au contact de deux TR membres de mon groupe et par mes lectures, j'appris que la PF était une approche constitutive de la PS – au même titre que les pédagogies de Paulo Freire, d'Helena Radlinska et de Janusz Korczak (Cazottes & Ott, 2012). A mon grand étonnement, l'approche de Freinet trouvait une application hors institutions (au sein des services d'aide en milieu ouvert ou AMO), auprès de jeunes adultes en situation de détresse sociale (El Madani, Hernalsteens, Jacque & Loukili, 2019).

C'est ainsi que par association d'un pan de mon parcours biographique et du souhait d'approfondir une réflexion académique, il m'a été possible de découvrir le champ d'études de mon mémoire en lien direct avec ma filière : les TR médiateurs de la PF, au service d'adultes qui représentent une partie non négligeable de leurs bénéficiaires, à savoir la tranche des 18 à 22 ans.

Impliqué du point de vue émotionnel, je suis néanmoins conscient qu'un effort de décentration ou de rupture avec mon histoire personnelle sera indispensable dans toutes les étapes de la réalisation de mon mémoire (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Le sujet me questionne car les effets de la PF sont positifs chez mon fils et dans un certain nombre de cas chez d'autres enfants. Il me semble donc intéressant d'appréhender les principes de la PF propres aux enfants et de les utiliser chez les adultes dans un autre lieu que celui de l'école.

1.2. Pertinence sociale et professionnelle

En complément au décret relatif à l'Aide à la Jeunesse (1981) et à l'arrêté du 15 mars (1999), le code de prévention (2018), initié par le ministre Madrane, démontre la volonté du gouvernement de mettre en œuvre une réelle politique publique de prévention (Preumont, 2018). Selon Baudart (2018), cela se passe par un renforcement des connaissances dans le domaine et par la formation du personnel du secteur et la promotion du milieu ouvert. Dans cette perspective, la recherche sur le cadre de travail de rue profitera à la qualité de la prise en charge par les TR en faveur des jeunes dans les services en milieu ouvert (AMO).

Selon Schwartz (1997), la violence peut constituer le seul mode de communication dont disposent les jeunes qui se sentent exclus du milieu socio-professionnel. Au travers de la pédagogie, tout changement constructif et pérenne passe par l'adaptation continue à la culture des jeunes (Fontaine, 2010) et par la négociation (Schwartz, 1997). Pour Madrane (Colloque sur le code de prévention, 2018), les relations instaurées par les acteurs sociaux auprès des jeunes sont nécessaires, car elles contribuent à prévenir cette violence.

Quant à Mary (1998), l'aide en milieu ouvert¹ montre des résultats supérieurs, en termes de prévention, à l'hébergement ou au milieu fermé.

1.3. Pertinence scientifique

Il y a peu, Oppl (2017) déclarait l'insuffisance de preuves empiriques sur les effets du déploiement de la PF en général et particulièrement chez les adultes. En effet, beaucoup d'écrits sur la PF sont l'œuvre de praticiens et leurs discours sont donc plutôt prescriptifs ; c'est pourquoi un travail de recherche sur le sujet trouve tout son intérêt. Selon Nicquevert (1977), la théorie sur l'insertion socio-professionnelle (ISP) développée par Schwartz (1999) envisage la transposition des principes fondamentaux de la PF à un public adulte.

Pour Bertrand et Poitrenaud (1965), les pratiques et les principes mis en œuvre par Schwartz à l'école de mines de Nancy sont les mêmes que ceux de Freinet ; seules les dénominations diffèrent. Une recherche ciblée sur cette adaptation de la PF chez les adultes mettrait en lumière les conditions de mise en œuvre dans ce cadre particulier.

Le cadre théorique de la PS d'Hämäläinen (2003 ; cité par Hämäläinen, 2012) et de l'ISP de Castel (1994 ; cité par Hallée, Bettache & Bergeron, 2014) ont le même terrain d'action – le social – et se complètent : grâce à son modèle. Le premier sous-tend le moyen d'agir ; le second est plus axé sur la finalité de l'action. L'amélioration des connaissances sur la composante PF de la PS contribuerait à mettre en évidence les éléments qui soutiennent la pratique, ainsi que les autres éléments de la PF peu ou non envisageables, chez les jeunes en milieu ouvert. Pour les TR, leur pratique constitue un « tampon social » de prévention des émeutes et de la violence chez les jeunes en difficulté (Rea, 2006). Fontaine (2010) y voit la latitude indispensable à la négociation des valeurs entre les institutions et les jeunes. Il serait donc intéressant d'approfondir le sujet et de déterminer en quoi la PF contribue à ce rôle de « tampon social ».

1.4. Question de départ

Toutefois, comme à la base les principes de la PF ont été envisagés pour les enfants et expérimentés depuis de longues années dans ce sens, la question de départ qui nous

¹ Le milieu ouvert : correspond, juridiquement, à toutes les prises en charge des jeunes effectuées hors institution. A contrario, le milieu fermé renvoie aux mesures de prévention, effectuées lors de l'institutionnalisation des jeunes.

semble centrale et nous servira de fil conducteur dans notre projet de mémoire est : « Comment la PF est-elle transposée chez des adultes hors institution – ou en milieu ouvert – ? ». Et nous ajouterons la sous-question : « Quels sont les atouts de la PF dans le cadre de l'ISP des jeunes adultes bénéficiaires (18 à 22 ans) ? ».

Les résultats positifs cités par Mary (1998) nous incitent à vouloir mieux comprendre les pratiques de la PF qui contribuent au phénomène de prévention de la délinquance des jeunes.

Au regard de la pertinence des différents enjeux de l'étude de la transposition de la PF chez les adultes, nous avons cru devoir revenir dans un premier temps à ses origines et à son champ de prédilection, les enfants pour ce qui est du cadre théorique. Ensuite, nous nous recentrerons davantage sur l'objet de notre étude et développerons les éléments d'intérêts dans le cadre de notre travail sur la PF appliquée aux adultes.

Chapitre 2. Cadre théorique

2.1. Assise théorique : pédagogie Freinet à l'école

Du vivant de son auteur, la PF est exclusivement réservée à l'enseignement primaire et à son public-cible, les enfants. La pensée de Célestin Freinet (Connac, 2019), instituteur dans l'entre-deux-guerres est, d'une part, fortement influencée par des « *traumatismes* » physiques et psychiques dont il est victime durant la première guerre mondiale. D'autre part, ses idéaux « *socialistes – humanistes* », sa culture « *rurale* », son appartenance du début à l'Education Nouvelle, inspirée des méthodes actives (ou « *learning by doing* ») de Dewey et de sa logique de l'enquête (Beauté, 2008 ; Dewey, 1859-1952 ; cité par Pourtois, 2018) ont également fortement contribué aux principes d'une pédagogie, qui se situe en opposition à l'autoritarisme de la pédagogie traditionnelle.

Trois éléments sont significatifs de la PF :

- L'élève est l'auteur d'un projet qu'il initie de son propre chef.
- L'évolutivité de ses techniques.
- Les principes de la PF (Boncourt & Mazurie, 2018).

Les notions d'auteur et d'évolutivité seront déterminantes dans les choix qu'il fera à l'égard de « l'Education nouvelle ».

A un moment donné, Freinet prendra, en effet, ses distances vis-à-vis du courant de « l'Education nouvelle » (Deldime, Haccuria, Landroit, & Van Cottom, 1978), dans le sens où, pour lui, l'apprenant n'est pas seulement « *acteur* », mais également « *auteur* » de l'ensemble du dispositif d'apprentissage. En outre, le pédagogue reproche aussi « *la rigidité* » de méthodes prônées par « l'Education nouvelle » ; pour lui, sa pédagogie doit être « *évolutive* » selon l'élève et son environnement de vie. A ce propos, pour Freinet, lorsque l'on parle des techniques qui lui sont attribuées, il préfère parler du « *Mouvement* » Freinet plutôt que d'une pédagogie (Deldime & al., 1978 ; extrait tiré de l'entretien exploratoire de Van Cottom, 2020).

Dans le même ordre d'idées, Connac (2019) définit la PF comme étant d'abord des principes immuables au service de techniques, qui elles-mêmes sont évolutives.

Pour Freinet, la spécificité de sa pédagogie consiste en un « assemblage » de Techniques avec un « T » majuscule parce qu'elles sont le cœur du processus évolutif (Boncourt & Mazurie, 2018).

« Les Techniques Freinet ne sont pas en 1965 ce qu'elles étaient en 1940 parce que de nouveaux outils, de nouvelles techniques, sont venus enrichir et faciliter notre travail. Elles ne seront pas en 1970 ce qu'elles sont aujourd'hui, si nous sommes en mesure de continuer, ensemble, les progrès techniques indispensables » (Freinet, s.d. ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018, p. 237).

Les trois paragraphes qui suivent rendront compte des principes de la PF, selon différents auteurs.

2.1.1. Les principes de la PF selon Connac (2019,2010)

Connac (2019) a conceptualisé la PF et est parvenu à en isoler cinq principes :

- ***L'expression-création libre*** : l'enfant devient l'auteur d'œuvres qui sont à la base de la PF et les sources d'inspiration pour les sujets théoriques.
- ***La coopération*** entre enseignants et entre élèves selon les concepts d'apprentissage par les pairs et d'intelligence collective. La coopération concerne les activités scolaires et l'organisation de la vie à l'école.
- ***Le tâtonnement expérimental*** : apprentissage interactif avec le milieu naturel (essai, diagnostic, analyse, hypothèse, vérification) qui débute par la pratique et sous-tend l'apprentissage théorique.

- **Techniques éducatives** : outils et valeurs éducatives sous-jacentes (dont l'autonomie, l'élargissement culturel hors classe) au sein du collectif.

Ces quatre premiers principes avaient déjà été isolés par l'auteur dans une contribution antérieure (Connac, 2010)

- **La participation démocratique** : la classe est un espace d'exercice à la citoyenneté par l'adoption par chaque enfant de différents rôles actifs de la communauté scolaire (dans les réunions d'autogestion de la communauté scolaire).

D'autres principes ont été identifiés par d'autres chercheurs (Lee, 1984 ; Schlemminger, 1999 ; cités par Oppl, 2017). Le paragraphe qui suit est consacré à ces principes.

2.1.2. Les principes de la PF selon Oppl (2017)

Pour Oppl (2017), ceux-ci se déclinent comme suit :

- **La pédagogie du travail** : apprentissage basé sur le travail pratique, non dirigé par la théorie qui comprend les activités physiques et intellectuelles inséparables. Ensemble, elles ont pour objectif « *l'émancipation sociale* ».
- **La méthode naturelle** : apprentissage inductif global qui inclut la nature même de l'enfant, les aspects sociaux et politiques de sa vie – dans son milieu naturel –.
- **Les centres d'intérêts** qui initient toute la PF.

Les trois principes cités par Oppl (2017) peuvent être rattachés et intégrés au tâtonnement expérimental puisqu'il en est l'aboutissement. Quant à la prise en compte des centres d'intérêts des élèves, celle-ci est reliée à l'expression-crédation libre de l'œuvre de son auteur qui est l'élève.

Dans le souci de compléter nos propos, nous reprenons également certains invariants qui constituent les principes énoncés par Freinet lui-même (1964) et un élément propre à la PF cité par Beauté (2008).

2.1.3. Les principes de la PF par Freinet (1964) et Beauté (2008)

Freinet (1964) estimait qu'au-delà de l'évolutivité possible de sa pédagogie, différents éléments ne pouvaient pas être modifiés et devaient être maintenus au-delà des inévitables innovations techniques. Ceux-ci sont les suivants :

- Le maître et l'élève sont, selon le pédagogue, au même niveau : une **relation d'égalité** devrait être instaurée durant la séance de cours (invariant numéro 2).
- **La globalité** : l'enseignant devrait prendre en compte les différents aspects de l'élève. Cette vision globale comprend les composantes : physique, psychologie, sociale (invariant numéro 3).
- **L'autorité** ne semble pas recommandée : pour le pédagogue, il est non productif d'imposer le thème d'une leçon (invariant numéro 4). Il y a lieu d'adopter une attitude aidante et non d'autorité (invariant numéro 18). L'ordre et la discipline seraient le fruit d'un travail harmonieux en classe (invariant numéro 23).
- **l'expérientiel** ; l'apprentissage se réaliserait au travers de l'expérience ou l'expérimentation et **non par la seule mémorisation** (invariants numéros 12 et 13).
- **Le classement par les notes** ne serait pas constructif et devrait être remplacé par la coopération et l'émulation sociale (invariant numéro 19).

Beauté (2008) souligne **la méthode de projet** mise en œuvre en PF, lors des classes promenade. Ce travail est réalisé au départ de l'observation des différents corps de métiers et ensuite, par l'application de la méthode de l'enquête conceptualisée par Dewey (1859-1952 ; cité par Pourtois, 2018). Le dispositif s'avérerait à la base de l'apprentissage des différentes dimensions du sujet d'étude (physico-chimique, sociale, économique, ...).

2.1.4. Le caractère social de la PF

Dans son ouvrage « Pour l'école du peuple », Freinet (1969 ; cité par Connac, 2019) met l'accent sur le public prioritairement bénéficiaire de sa pédagogie : la classe populaire. Cela témoigne de la portée sociale de la PF et de son rattachement à la PS.

2.1.5. Conclusion

A la lecture de la sensibilité sociale de la PF, le choix des cadres théoriques de Castel

(1995 ; cité par Hallée & al., 2014 ; de Boevé & Blairon, 2017 ; Fastrés & Servais, 2012) et de Hämäläinen (2003 ; cité par Hämäläinen, 2012) se justifient pleinement dans le sens où, comme la PF, tous deux ont comme champ d'étude la sphère sociale. Ils contribuent à mettre en place des stratégies afin de favoriser l'émancipation des plus démunis.

2.2. Cadres théoriques – la PF hors institution

A la différence de la mouvance française de la PF, centrée sur l'école et les enfants, la PF qui est l'objet de notre étude, s'applique également au dehors de l'école et à tous les âges de la vie pour Hämäläinen (2003) et Ott (2020). Avant d'aborder la PF, proprement dite, chez les adultes, nous allons développer le concept d'ISP selon Dubar (2001), le modèle théorique de Castel (1995) et les travaux socio-politiques de Schwartz (1997) qui se sont fortement inspirés de la PF.

2.2.1. Insertion socio-professionnelle ou ISP (Castel, 1994)

2.2.1.1 Origine du concept d'ISP

Pour Dubar (2001), le concept d'ISP est un processus socialement construit dans un contexte historique. En effet, ce concept typiquement français prend naissance dans la moitié des années 1970, en période de crise économique. Il fait référence à un nouvel âge– la post-adolescence – qui concerne la tranche de la population la plus touchée par le chômage.

2.2.1.2. Causes de la difficulté d'ISP

Les raisons du problème social « *d'insertion* » sont nombreuses :

- Les normes de recrutement basées sur la qualification font place à d'autres règles d'engagement, plus exigeantes, fondées sur les compétences et l'expérience professionnelle.
- La massification de l'enseignement.
- La faiblesse des dispositifs politiques d'enseignement comme la stricte hiérarchie entre les filières ou les dispositifs déconnectés de l'emploi, comme celle de nombreuses formations « dites » en alternance. En effet, ces dernières

sont parfois peu ou non significatives pour l'apprenant parce que le travail y est répétitif et ne permet pas la réalisation de tâches centrales, indispensables à l'apprentissage (Schwartz, 1999 ; Lave & Wenger, s.d. ; cités par de Brougère, 2011 ; cités par Bourgeois, 2019). A l'inverse, le « dual system » allemand, du début, qui entretient un lien fort entre le système éducatif et le monde du travail, ne souffre pas de dévalorisation comme en France², ou ailleurs en Europe, cela grâce à la séparation fondamentale entre la formation générale et la formation professionnelle. De cette séparation, il en résulte une juxtaposition moins hiérarchisée. Le système dual allemand est culturellement valorisé, et très développé – 500.000 contrats d'apprentissage ont été signés en 2012 (Lasserre, 2014 ; cité par Davoine & Deitmer, 2018). Des tuteurs d'entreprise formés prennent en charge les stagiaires – rémunérés partiellement par l'employeur –, selon les méthodes de projet – chères à la PF – ou de job-rotation. La formation est réellement partagée entre l'entreprise et le lycée professionnel. Elle permet une adaptation réactive aux besoins du marché et favorise donc l'insertion professionnelle.

De plus, en Allemagne, les contrats d'apprentissage sont cofinancés par l'entreprise de formation et l'école (Davoine & Deitmer, 2018). Selon Lasserre (2014), la grande influence des partenaires sociaux sur les contenus en relation directe avec les besoins des employeurs conçoit un lien fort entre le centre de formation et l'entreprise d'apprentissage qui assure un haut niveau de compétences techniques, sociales et de connaissances générales. Ce niveau de qualification induit, à son tour, une reconnaissance au niveau national, ainsi que parmi les professionnels, et favorise l'intégration professionnelle des diplômés. En 2013, le faible taux de chômage (8,1 % des jeunes de moins de 25 ans) met l'Allemagne en tête du classement européen en termes d'insertion professionnelle (Lasserre, 2014).

² En France comme en Belgique, les études professionnelles et techniques sont dévaluées et sont considérées comme des espaces de relégation (Jellab, 2009 ; cité par Bonnet & al., 2018) pour élèves en difficulté (Palehta, 2012 ; cité par Bonnet & al., 2018). Néanmoins, selon une étude française en 2014 (Bonnet & al., 2018) sur 33.000 jeunes sortis du secondaire après 3 ans, 33 % des jeunes ayant eu un contrat d'apprentissage sont dits sécurisés et engagés dans leur travail, selon la typologie de Paugam (2000 ; cité par Bonnet & al., 2018). La catégorie d'emploi concernée est les métiers de transformation ou production (plombier, électricien, coiffeur, ...).

- En France, l'accès important à l'université des jeunes issus de la classe populaire débouche sur le déclassement à l'embauche dans un marché « fermé » qui favorise les élites issues traditionnellement des grandes écoles parisiennes. A cet égard, Duru-Bellat et Kieffer (2008 ; cités par Merle, 2015) ont montré que les générations natives de 1959-1968 issues des classes populaires sont encore 40 fois moins représentées dans les grandes écoles parisiennes. Les auteurs parlent de démocratisation ségrégative³.
- Les stratégies individuelles des jeunes vis-à-vis de leur propre insertion professionnelle.
- Les représentations des acteurs sociaux plus ou moins partagées à propos « du monde de l'insertion » et de la construction d'espaces locaux peu efficaces sur le plan d'engagement des jeunes et aboutissent à la précarisation des emplois proposés aux jeunes.

2.2.1.3. Offres d'emplois précaires - Flexicurité

L'évolution des représentations des acteurs sociaux conduit à des stratégies éloignées du monde du travail « compétitif », qui aboutissent à des emplois précaires. En France, celles-ci sont le produit de négociations inefficaces de ces acteurs, entre les institutions de formation et les organisations de travail (Dubar, 2001). Ce phénomène dit de « flexicurité » (Conter & Orriane, 2011) est le produit des directives de la CE⁴ et de l'évolution de l'idée de la **sécurité** (« être en emploi suffit et est devenu acceptable, peu importe les conditions de contrat ») en réponse aux exigences de **flexibilité** du jeune au travail.

2.2.1.4. Modèle de Castel (1994)

D'ailleurs, dans son modèle de trajectoire socio-professionnelle, Castel (1994 ; cité par de Boevé & Blairon, 2017 ; Fastrés & Servais, 2012) tient compte de cette nouvelle situation dite de « sécurité » au travail et situe en zone de « vulnérabilité » ces jeunes

³ Démocratisation ségrégative : mouvement général de démocratisation d'accès des générations de 1919-1928 à 1959-1968 pour toutes filières, au niveau d'études les plus élevés, à l'exception de l'accès aux grandes et très grandes écoles pour les enfants des classes populaires.

⁴ CE : Communauté Européenne.

en précarité professionnelle.

Le modèle de Castel (1994 : Annexe 1, p. 98) est schématisé selon deux axes : d'une part, l'axe professionnel qui va de l'intégration à l'exclusion dans l'ordre du travail ; d'autre part, l'axe relationnel qui va de l'insertion à l'isolement.

Le croisement des axes circonscrit quatre zones selon le degré de cohésion sociale qu'elles assurent :

- La zone d'intégration, synonyme de plein emploi et de réseau relationnel fort.
- La zone de vulnérabilité qui caractérise la précarité du travail et la fragilité des réseaux.
- La zone d'assistance associant le recours à l'aide sociale et la non-intégration sur le plan du travail. Un nombre important de jeunes se situent dans cette zone.
- La zone de désaffiliation qui conjugue l'isolement social et l'absence de travail.

2.2.1.5. Stratégies de remise à l'emploi

Après analyse de son modèle, Castel (1994) fait ressortir les implications pratiques suivantes :

- Nécessité de mise en œuvre de **mesures préventives** auprès des individus situés dans la zone de vulnérabilité.
- Mise en place de mesures d'insertion à destination des jeunes localisés en zone de désaffiliation.

2.2.1.5.1. Modèle réseau

Hallée et al. (2014) s'inspirent du schéma inverse de Castel (1994 ; Voir Annexe 1, p. 98) pour une modélisation de l'ISP. Pour les auteurs, la socialisation est le préalable de l'insertion professionnelle. Sur un axe vertical, l'insertion sociale ferait suite à la zone d'assistance – dans laquelle, se situent les sujets atteints de troubles psychophysiques -. Ensuite un passage en zone de vulnérabilité – lié aux difficultés d'intégration et carences de compétences – conduirait à l'intégration socioprofessionnelle sur un axe horizontal. Le modèle réseau (Castells, 1998 ; cité par Hallée & al., 2014 ; Voir Annexe 4, p. 101) proposé par les auteurs favorise l'ISP. Ce dernier relie l'ensemble des professionnels, autour d'un leadership étatique, en un système de collaboration et concertation autour d'un but semblable.

2.2.1.5.2. La reconversion professionnelle

Sur le plan pratique, les premiers travaux de Schwartz (1965, 1997) sur la reconversion professionnelle et en matière d'ISP qui ont jalonné l'ensemble de sa carrière professionnelle sont proches de la philosophie de Freinet. En ce sens, durant son expérience lors de la fermeture des mines de fer de Nancy, Schwartz (1965 ; cité par Schwartz, 1997) avait déjà perçu l'importance de l'écoute à tous les niveaux de la formation, en ce compris le fait de tenir compte des pré-acquis des apprenants, afin d'adapter les programmes et les stratégies pédagogiques lors de la reconversion des mineurs. C'est pourquoi il préconisa l'analyse des besoins de formation par la recherche-action ou des enquêtes en milieu naturel auprès de l'ensemble des acteurs (les ouvriers, les acteurs économiques et sociaux, les syndicats locaux, les organisations des employeurs). Les initiatives de co-construction de l'auteur furent basées sur le paradigme socio-constructiviste de Vygotski (Rochex, 1997 ; Bourgeois, 2019). Par ces actions, celui-ci a donc contribué à la création de l'ingénierie pédagogique interactive dans la formation des adultes : ses pratiques innovantes seront ensuite mises en évidence par des recherches contemporaines (Bourgeois, 1991 ; Coertjens, 2020 ; Chapelle, 2021). Durant ces expériences de formation, Schwartz (1997) pris part à :

- L'introduction de la formation générale, dont l'*expression orale et écrite*.
- La mise en œuvre des *unités capitalisables* qui tiennent compte des pré-acquis (expériences journalières, familiales, socio-professionnelle).
- L'apprentissage en *groupes de travail restreints*, dans le but d'assurer la sécurité psychologique et la mutualisation des connaissances (Bourgeois, 2011).
- La promotion de la *formation permanente* ou l'apprentissage tout au long de la vie.
- La création de la revue scientifique : « *Formation Permanente* » ainsi que l'association « *Moderniser sans exclure* » qui lutte encore aujourd'hui contre l'exclusion des personnes à faible niveau de qualification.

L'ensemble de ces éléments ne peuvent nous empêcher de faire le rapprochement avec les principes de la PF : l'expression libre, la prise en compte des centres d'intérêt, la

coopération, la pédagogie par le travail – qui conduit à l’émancipation sociale –, la méthode naturelle.

Au moment où la crise économique et le chômage sont au plus haut, Schwartz (1981) sera une figure majeure en France, dans la médiation socio-politique et l’ISP. Il se verra mandaté par le gouvernement de l’époque, en vue de rédiger un rapport dans le but de réorganiser le système éducatif. Schwartz (1981 ; cité par Schwartz, 1997) fit le constat d’une politique institutionnelle inefficace, basée sur la juxtaposition de dispositifs parfois contradictoires – système éducatif, formation professionnelle, services d’information, d’orientation et de placement –.

En réponse à cette observation, Schwartz (1981, 1997) proposa un mode d’intervention globale :

- Un partenariat fort entre les institutions de formation et le milieu du travail.
- La promotion d’une réelle formation en alternance.
- La validation des acquis.
- La construction de la qualification à partir de la définition des compétences.
- La promotion de la création des « missions locales » actives dans l’ISP.

2.2.1.5.3. Conclusion

Le cadre théorique de Castel (1995) et les modes d’intervention de Schwartz (1965) permettront d’analyser les données, en termes d’ISP.

Nous souhaitons également introduire le concept de PS, car celle-ci est très proche des principes de la PF. L’ISP d’adultes nous semble être un des objectifs poursuivis par les TR.

2.2.2. La pédagogie sociale (Hämäläinen, 2003)

Selon Hämäläinen (2012), le concept de PS a été mis au jour au milieu des années 1840 et 1850 par deux éducateurs allemands ; d’une part par Karl Mager, pour qui le terme, au-delà de la sphère individuelle, renvoie à un champ de recherche dont l’objet concerne les liens sociaux, ainsi que le rôle éducatif de l’état. D’autre part, par Adolph Diesterweg qui, en plus de l’importance de la politique éducative, a œuvré pour l’égalité sociale et la démocratie, par la lutte contre la pauvreté de la classe ouvrière.

Hämäläinen (2012) estime que la PS pose problème quant à sa conceptualisation. L'interprétation sémantique de ces deux termes « pédagogie » et « sociale » diffère d'un pays à l'autre : selon les cultures, les philosophies, l'ordre social, le système politique ...

Pour Storø (2012), les soucis de signification de la PS peuvent trouver leur origine dans le fait que les concepts utilisés par les praticiens diffèrent de ceux employés par les théoriciens. Il ajoute que Mathiesen (2008, cité par Storø, 2012) estime que les praticiens de la PS présentent peu d'intérêt pour la théorie. En France, Turkieltaub (2012) suggère que les difficultés conceptuelles sont en lien avec les programmes d'études des éducateurs spécialisés, centrés préférentiellement, sur les actes ou compétences du travail de rue et ont tendance à négliger les modèles théoriques.

Néanmoins, historiquement, la PS est née du souci de réduire les écarts entre le seuil d'autonomie de la personne et la modernisation de la société (Molenhauer, 1959 ; Reyer, 2002 ; Dollinger, 2006 ; cités par Hämäläinen, 2012).

Dans une revue de la littérature scientifique, Hämäläinen (2012) a identifié trois champs d'application ou significations de la PS :

1. *La société* : les objectifs éducationnels sont la promotion de la citoyenneté, l'inclusion sociale et la prévention de l'exclusion sociale au moyen de la participation à la société civile par le travail et les loisirs.
2. *La communauté* : l'éducation dans, par et pour la vie communautaire par l'intermédiaire de la vie en communauté et en famille.
3. *L'aide sociale* : le travail des acteurs sociaux rend possible la promotion de l'inclusion, du bien-être et la prévention de la pauvreté et des troubles psychosociaux.

Pour l'auteur, la PS est basée sur le fait que l'éducation est une méthode fondamentale pour le progrès et les méthodes sociales. Son objectif principal est l'insertion dans la communauté et ensuite la santé mentale (Storø, 2012).

Selon Hämäläinen (2003 ; cité par Storø, 2012), la PS a beaucoup de similitudes avec le travail social. La différence principale tient, selon lui, dans le fait que la PS se concentre sur l'éducation, la formation et l'apprentissage social des enfants et des jeunes. La PS ne se limite donc pas à l'école, mais aussi à l'extérieur : par exemple, le travail de rue en Belgique.

À l’instar de la PF, il s’agit d’une pédagogie globale, centrée sur la personne qui prend la position « d’auteur » de projet dans son propre environnement. Son lieu de pratique privilégié en Belgique et en France est le milieu ouvert – en dehors des « murs » – mais il interroge les cloisons institutionnelles et professionnelles : en effet, la PS a également le souhait de chapeauter l’ensemble des champs éducatifs et d’y voir une éducation globale (Boncourt & Mazurie, 2018 ; Le Breton & Sabin, 2020 ; Radlinska, 2016 ; citée par Ott, 2017), en ce compris les modes d’éducation formels, informels et non formels (Hämäläinen, 2012). Dans les pays nordiques, la PS a une position relativement forte, ancrée et largement étendue du point de vue institutionnel – ou législatif – et culturel, où les réseaux sociaux ont une grande importance (Storø, 2012 ; Hämäläinen, 2018). Selon Radlinska (2016 ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018), la PS œuvre à la transformation de l’individu, du collectif et à l’émancipation sociale grâce à la création.

Pour Le Breton et Sabin (2020), la PS se situe entre l’animation socio-culturelle et le travail de rue. Elle peut être décrite selon trois caractéristiques :

- ***La proximité*** : la présence des TR dans l’espace public facilite la familiarité indispensable à la connaissance de la réalité du bénéficiaire, ainsi que, la mise en confiance qui permet de corriger les représentations erronées du jeune. Elle se traduit également dans le temps par une continuité relationnelle. Les échanges sont favorisés par l’absence d’asymétrie dans la relation.
- ***Le décentrement pédagogique*** : la fréquentation multiple de lieux différents apprend au jeune l’existence de normes sociales différentes qu’il se réappropriera si celles-ci lui suscitent du plaisir. En PS il n’y a pas a priori de normes sociales légitimes : il y a lieu pour le TR de s’adapter aux horaires et à la marche à suivre.
- ***La non-maîtrise*** : les rencontres ne sont pas programmées et se font selon les circonstances du moment.

Ces différents principes seront mis en œuvre par les TR. Leurs pratiques professionnelles sont répertoriées et concrétisées dans le travail de rue, dispositif de proximité « visible » de mise en pratique de la méthodologie de la PS (El Madani et al., 2019).

A l'instar de Radlinska (2016 ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018), pour Ott (2011), la PS conduit à la transformation des protagonistes – TR et jeunes – mais selon lui, cette dernière s'accompagne également d'une modification des situations et de l'environnement. Il ajoute que cette transformation sociale (soi-même, l'autre, la famille, l'école, le quartier, sa communauté) est toujours associée à la transmission de savoirs et à l'éducation de l'individu.

Par leur pratique de la PS, Ott (2017) et les membres du chantier de l'association française Freinet ont réussi à identifier huit principes élémentaires de la PS. Ceux-ci traduisent cette pédagogie en six questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? :

- Qui ? 1^{er} principe : **égalité des statuts des intervenants** ; elle concerne tous les acteurs sociaux, qui en PS englobe bénéficiaires et intervenants quel que soit leur statut (salariés, stagiaires, animateurs, ...), (Le Breton & Sabin, 2020). Cette égalité fait référence à la première caractéristique de proximité abordée par Le Breton et Sabin (2020), qui est nécessaire à la légitimité des éducateurs de rue lors de l'immixtion dans le milieu naturel des jeunes.

2^{ème} principe : **continuité spatio-temporelle de l'accueil et la relation**, qui est possible grâce à la proximité et à l'absence d'asymétrie entre les protagonistes.

- Quoi ? 3^{ème} principe : la PS suscite **une transformation locale** des représentations erronées individuelles, collectives et communautaires.
- Où ? 4^{ème} principe : **le choix du territoire repose sur un constat de manque**, qui ne concerne pas uniquement les quartiers populaires. La PS tente de répondre aux besoins du jeune, quel que soit son statut : elle est source d'éducation par la découverte de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

5^{ème} principe : la **rencontre** est le point de départ.

- Quand ?

6^{ème} principe : **la disponibilité**, les acteurs ne programment rien. Les activités entreprises sont sous la dépendance de la présence des jeunes, elles se réfèrent au second principe de continuité spatio-temporelle de Ott (2017) et à la non-maîtrise de Le Breton et Sabin (2020).

- Comment ?

7^{ème} principe : pédagogie matérialiste ancrée dans ***l'éducation populaire et le partage de connaissances*** : la PS s'approprie les lieux par l'utilisation de matériel. Elle fait également usage de rituels, dont le principal est le conseil démocratique qui permet l'émancipation par la réalisation de projet collectif, aux valeurs sociales et politiques.

La résolution des conflits mineurs (CMI) se fait lors du conseil démocratique. En revanche, lors de conflits majeurs (CMA), l'arrêt de l'activité et la communication non-violente peuvent être la solution des désaccords.

- Pourquoi ?

8^{ème} principe : ***la PS n'a pas de modèle***, chacun peut faire autorité. L'objectif est de travailler à la transformation du milieu et de la société : en collaboration avec tous les acteurs et les institutions.

Le cadre théorique de Hämmäläinen (2003) et la réflexion de Ott (2017) améliorent ma compréhension de la PS, même si une bonne partie des éléments avancés sont du registre prescriptif.

2.2.3. L'AMO (de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011)

2.2.3.1. L'AMO et son contexte

Le service d'aide en milieu ouvert (AMO) est généralement une organisation privée, constituée en ASBL⁵ ou bien un organisme public dépendant d'un CPAS⁶. Il est subventionné par la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) (Feulien, 2009). Il est aussi sous la juridiction du ministère de l'Aide à la Jeunesse (Décrets, 1991, 2018 ; arrêté, 1999). En 2021, on compte 90 AMO en Belgique (FWB, s.d.). Nous estimons le nombre de TR entre 200 et 300 ETP⁷ en Belgique (Delvaux, 2006 ; citée par El Madani & al., 2018). Des diagnostics sociaux sont à élaborer annuellement et des rapports d'activités sont à réaliser tous les trois ans ; l'ensemble doit être remis aux autorités compétentes. Les spécificités de l'AMO sont qu'elles répondent aux demandes des jeunes, enfants et adultes de 0 à 22 ans, qu'elles travaillent sans mandat et que les

⁵ ASBL : Association sans but lucratif.

⁶ CPAS (Belgium, 2021) : Centre public d'action sociale, qui assure la prestation d'un certain nombre de services sociaux et veille au bien-être de chaque citoyen.

⁷ ETP : Equivalent temps plein.

interventions sont gratuites. La particularité de ce service se distingue du placement institutionnel, par le fait qu'il tente de maintenir les jeunes dans leur milieu de vie. Selon des intervenants non-professionnels, à la fin des années 1970 (Davagle & al. 2013) et Mary (1998), la méthode a fait ses preuves vis-à-vis de l'institutionnalisation. L'arrêté royal de 1981 reconnaît l'existence des AMO et leur collaboration avec la protection de la jeunesse. La reconnaissance prioritaire de la prévention prônée par les AMO est consacrée par le décret de mars 1991. En 2018, la 6^{ème} réforme de l'Etat aboutit au Code de prévention qui met l'accent sur :

« (...) ... Le souhait d'améliorer la formation du personnel du secteur. La mise en œuvre de partenariats entre les services, la volonté de faire des jeunes en difficulté, des acteurs, la consolidation de la déjudiciarisation, de la promotion du milieu ouvert, la promotion de l'émancipation des jeunes. Baudart (2018), rappelle que par les décrets successifs, dont le Code de 2018, les autorités réaffirment la volonté d'instituer les différents acteurs de l'aide à la jeunesse... (...) » (El Madani & al., 2019, p. 29).

2.2.3.2. Situation de précarité et pôles stratégiques

La précarité dans ce chapitre prend en compte le statut psychologique du jeune et non la précarité professionnelle – Jobs précaires à CDD⁸ – du jeune comme développée par le Modèle de Castel (1994, cité par Fastrès & al., 2012). Par souci de cohérence des propos, le concept de précarité englobe ici les jeunes situés de la zone de désaffiliation à la zone de vulnérabilité – précarité du Modèle de Castel (1994 ; cité par Fastrès & Servais, 2012 ; adapté par Hernalsteens, 2021). Selon Ott (2019), la majorité des jeunes qui se retrouvent en rue sont en situation de précarité ; c'est-à-dire qu'ils ont vécu beaucoup de déceptions, qu'ils sont en rupture sociale, institutionnelle et ont perdu confiance en la vie. Vis-à-vis de cette complexité de problématiques et de l'éclectisme des besoins qui en découlent, force est de constater qu'il n'y a pas de consensus quant à la conceptualisation du travail de rue (Laredo & Hill, 2018). Cependant deux pôles se dégagent de la pratique professionnelle des intervenants en relation avec les jeunes (Pharand, 1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2000).

D'une part, le pôle « normatif » adopté majoritairement par les acteurs institutionnels, qui a davantage des fonctions sécuritaires (réduction des risques de délinquance et

⁸ CDD : Contrat à durée déterminée.

sanitaires des jeunes). Pour la chronologie de ce type de stratégies en Belgique, nous pouvons remonter aux émeutes de Forest qui ont donné le « coup d'accélérateur » à la mise en œuvre du décret de l'Aide à la Jeunesse en 1991 (El Madani & al., 2019) et à la mise en œuvre du paradigme de « l'Etat Social Actif » (ESA) (Fusulier & Martin, 2007 ; Bussi, 2020), à la suite de l'adoption des lignes directrices du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (2000). Ce dernier vise l'employabilité et l'activation des jeunes dans leur réinsertion socio-professionnelle. Le modèle est fortement décrié par Ott (2019) car selon l'auteur, mettre les jeunes précaires en situation conditionnelle (normes, règlements, convocations ...) est contre-productif et inadapté, car ceux-ci ont perdu totalement confiance dans les institutions.

D'autre part, le pôle « autonome » (Fontaine & Duval, 2000), véritablement assimilable aux pratiques de la PS (Hämäläinen, 2012) donne de meilleurs résultats auprès du jeune en situation de précarité (Ott, 2019), car il prend en compte la personne et ses potentialités : cette stratégie vise, comme la PS, l'éducation globale, la responsabilisation et l'émancipation des jeunes. Ce moyen d'action prend du temps car il se réalise hors-mandatement, de manière inconditionnelle et nécessite des approches « souples » (MSSS⁹, 1992 ; cité par Fontaine & Duval, 2000) ou à engagement minimum (Laredo & Hill, 2018) du public-cible.

2.2.3.3. Principes du travail de rue

Le réseau international de Méthodologie met en évidence différents principes (de Boevé & Giraldi, 2010) :

- Comme Ott (2011), le réseau met en exergue le fait qu'il n'y a pas de cadre théorique global lors du travail de rue. Pour Yu-Te et al. (2016 ; cités par Laredo & Hill, 2018), cette approche éclectique est positive pour répondre à la complexité des besoins du public-cible : sans domicile fixe, migrant, travailleur du sexe, toxicomane, jeune, personne atteinte de maladie mentale.

⁹ MSSS : ministère de la Santé et de Services Sociaux du Québec.

- L'accessibilité du TR au public-cible est nécessaire à son intégration : une relation symétrique, de soutien avec le public-cible facilite grandement l'engagement dans son parcours de changement (Laredo & Hill, 2018).
- La proximité : le TR est le premier et le dernier maillon de la chaîne éducationnelle : la présence soutenue, non intrusive du TR, au plus proche de l'environnement du jeune lui confère une bonne compréhension de la précarité, des situations complexes qui lui sont associées, non résolues par les services sociaux plus traditionnels (Laredo & Hill, 2018).
- L'approche innovante de proximité, au travers de laquelle le jeune est l'auteur d'une production, d'un projet dont peut profiter le collectif, est privilégiée (de Boevé, 2014). Ce processus de création du jeune en situation de précarité est possible, grâce au don inconditionnel du TR, qui à son tour, restaure la confiance en son avenir, en l'autre et finalement en lui-même (Ott, 2019).
- La sortie de la rue n'est pas une fin en soi : en revanche, ce qui est central dans le travail de rue, c'est le développement des compétences personnelles, de l'estime de soi, de la participation ainsi que l'inclusion à la vie sociale (Laredo & Hill, 2018).

2.2.3.4. Objectifs du travail de rue

Le premier objectif est de tenter d'atteindre l'inatteignable par l'aide et le soutien aux bénéficiaires qui n'en font pas la demande directement. Un autre objectif est l'accompagnement qui se traduit par un apprentissage relationnel, par l'aide à l'insertion et le soutien à faire des choix lors des activités. La prévention est aussi mise en évidence : l'éducateur de rue par ses actions sur les microviolences (racisme, stigmatisation, violence familiale), sur les violences structurelles (pauvreté, chômage, ...) réduit la violence globale afin réduire les risques tels que la délinquance, l'agressivité et les délits ... (de Boevé & Giraldi, 2010).

2.2.3.5. Le langage du travail de rue

2.2.3.5.1. Le « flânage » ou « zonage »

Dans un premier temps, il s'agit de la tournée de quartier utilisée par les éducateurs de rue dans leur phase de familiarisation à un nouvel environnement, pour favoriser leur

intégration dans une communauté. Cette manière de procéder rend les acteurs de terrain accessibles, simplement par leur présence. La méthode aussi appelée art « de ne rien faire » porte ses fruits silencieusement à long terme. Ensuite, elle doit être réalisée régulièrement pour conserver la connaissance de la mouvance de la population et de ses codes culturels (Collectif de l'ATTRueQ¹⁰, 1997 ; cité par Fontaine, 2010).

2.2.3.5.2. « Le relais, contact, partenaire ... ou poteau »

La rigidité de certaines institutions fait qu'il est difficile pour le jeune de s'y confronter seul. Dans ces circonstances, il s'agit de noms donnés à une relation privilégiée et de confiance qu'entretient le TR avec celles-ci, en interne, au sein de ces structures, dans le but de l'y intégrer ou d'y transmettre un message (Fontaine & Duval, 2000).

2.2.3.5.3. La double amorce

Interaction ou interpénétration anticipée entre les différentes dimensions ou axes de travail – communautaire, collectif, individuel – sur plusieurs phases de travail. Les actions informelles du communautaire et du collectif peuvent agir sur l'axe individuel, de manière plus formelle. Il s'agit d'une logique de propension selon laquelle une étape est mise en valeur au cours de l'évolution d'un processus en cours : la qualité des relations durant le collectif ou le communautaire est déterminante et anticipatoire à un problème qui est susceptible de surgir chez le jeune individuellement ; inversement, des problèmes individuels récurrents peuvent se répercuter sur les plans collectif et communautaire (Jullien, 1996 ; de Boevé, 1996 ; cités par Fontaine, 2010 ; de Boevé & al., 2005 ; de Boevé & al., 2010).

2.2.3.5.4. « L'accroche » matérielle

Il s'agit de dons pour amorcer l'accompagnement relationnel (condoms, seringues, places de cinéma, local, matériel, cigarette ...). L'accroche est ici un moyen et ne doit pas devenir une finalité. Selon Laredo et Hill (2018), il peut s'agir d'un rituel du don qui peut parfois durer un an avant que ne s'engage une réelle relation d'aide.

¹⁰ ATTRueQ : Association des Travailleurs et Travailleuses de rue du Québec.

2.2.3.5.5. La prise de pouvoir

Le public-cible par sa participation, ses créations lui redonnent son sentiment d'utilité sociale. Il s'agit de la prise de pouvoir ou de la reprise en main du cours de la vie des jeunes, au sein de leur communauté. C'est le fait que les soucis individuels, locaux et récurrents, soient reformulés en question publique, en action collective ou communautaire, grâce à la communication et au matelas social. Le TR soutient mais favorise les démarches indépendantes du public-cible, et sert de médiateur sans s'imposer, entre celui-ci et les institutions (de Boevé & al., 2010 ; de Boevé, 2014).

2.2.3.6. Etapes du travail de rue

2.2.3.6.1. Etudes du milieu théorique et pratique

Elles passent par l'observation et la connaissance de l'histoire sociale, culturelle du milieu et la rencontre des habitants du quartier afin d'appréhender les codes qui s'animent au sein de leur lieu de vie (Charton, 2007).

2.2.3.6.2. La présence dans le quartier

Celle-ci se concrétise par les tournées de quartier, qui participent à rendre la présence naturelle du TR, ainsi qu'à percevoir la mouvance du milieu. Cette phase permet au TR d'être, très progressivement reconnu, selon son statut avant de prendre une place plus active au sein du milieu d'appartenance des jeunes du quartier (Charton, 2007).

2.2.3.6.3. L'identification

Elle est une étape primordiale qui consiste à se présenter et à expliquer les raisons de la présence du TR. Cette dernière sous-tendra la place ou le rôle occupé par ce dernier dans la communauté. L'identification est une étape préalable à la mise en œuvre de l'intervention du TR au sein du réseau du jeune (Fontaine, 2010).

2.2.3.6.4. Le tissage de lien

Il s'agit de la prise de contact avec le public qui rendra possible l'amorce de l'accompagnement. C'est une phase qui se passe dans un premier temps par une période de méfiance, qui se transformera en une relation de confiance. Avec le temps,

cette étape semble déterminer naturellement la confiance en soi du jeune, par l'inconditionnalité du don et la reconnaissance du jeune par les TR (Ott, 2019).

2.2.3.6.5. L'accompagnement ou l'intervention

Cette dernière étape peut être d'emblée une activité collective qui rendra possible une intervention individuelle en lien avec des difficultés personnelles. Ou bien elle débute par un accompagnement ou une relation individuelle qui s'étendra au grand groupe ou à la communauté, vers une problématique globale.

Ce processus méthodologique peut être schématisé sous la forme du modèle des pyramides d'Ott (2011 ; Voir Annexe 2, p. 99). Celui-ci sera expliqué en infra.

2.2.3.7. Axes de travail et pyramides d'Ott (2011)

Tout d'abord, il est important de savoir qu'il n'existe pas de cloisonnement entre les différents axes de travail : cette porosité donne tout son sens à la double amorce vue précédemment. Dans le modèle en pyramides de Ott (2011 ; Voir annexe 2, p. 99), la logique de propension avancée par de Boevé et Giraldi (2010) prend le nom de circulation pédagogique « naturelle ». En effet, une première prise de contact en grand groupe ou communautaire est susceptible de préparer une relation de confiance qui fera « surgir » un problème individuel sous-jacent (phénomène de double amorce).

Néanmoins, pour des raisons de bonne compréhension, nous envisagerons ci-dessous les trois axes de manière séparée et séquentielle (de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011).

2.2.3.7.1. Travail individuel

Ce travail consiste en un accompagnement des personnes qui ont de grandes difficultés. Ce soutien ne signifie pas « faire à la place de » la personne, mais bien effectuer un bilan avec la personne de ses difficultés, de définir ensemble les objectifs et les stratégies de résolution du problème. Le plan d'action et les résultats sont régulièrement réévalués avec le bénéficiaire. Le processus est *personnalisé et participatif*, car le jeune conserve sa position d'agent de changement. Il nécessite du temps, car la première demande masque très souvent le réel problème de la personne.

Plus les difficultés sont grandes, plus la relation de confiance doit être affirmée (de Boevé & al., 2010 ; Ott, 2011).

2.2.3.7.2. Travail collectif

L'axe collectif concerne une prise en charge d'un groupe restreint de jeunes. Les activités culturelles ou ludiques envisagées permettent de conduire à la résolution de problèmes socio-éducatifs. Elles peuvent être la porte d'entrée ou le résultat de l'action individuelle. Ces activités sont généralement organisées sous forme de projet avec les jeunes en demande d'aide à l'équipe éducative. La qualité relationnelle durant ces projets semble déterminante lorsqu'une situation problématique apparaît (de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011).

2.2.3.7.3. Travail communautaire

Les projets communautaires sont ouverts à l'ensemble du quartier. C'est ainsi que la dynamique relationnelle lors des interventions du TR le met en contact avec différents acteurs locaux. Il tâche de construire ou de maintenir les réseaux relationnels au sein de la communauté, ceux-ci sont susceptibles d'agir de manière solidaire. Le travail communautaire traduit les problèmes individuels récurrents en question publique ou de société, à mettre à l'agenda politique. Au travers de diagnostics globaux ou systémiques, l'éducateur sensibilise son public à l'utilisation de ce qui existe ou au besoin de créer ce qui est inexistant. Le travail communautaire vise par une action éducative la prise de pouvoir démocratique du public-cible. Il peut prendre la forme d'actions locales ou de difficultés à diffuser plus largement. Ce mode de travail permet de rétablir les liens avec les dispositifs dont les jeunes sont écartés (école, travail, CPAS, chômage ...). Le TR veille à conserver son rôle de médiateur et ne se substitue pas aux agents des autres dispositifs (son indépendance doit rester souveraine). En résumé, le travail communautaire vise la participation démocratique des jeunes au sein de la société (de Boevé & al., 2005 ; de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011) et est le propre d'un des objectifs de la PS décrite par Hämäläinen (2012). Au terme de la partie théorique, les deux chapitres qui suivent seront, dans un premier temps, consacrés à la révision de notre questionnement de départ en termes de scientificité, à la présentation de notre hypothèse ainsi que de notre objectif de recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie qui se veut

qualitative, à la faveur de notre choix de compréhension en profondeur du phénomène étudié – la transposition de la PF chez des jeunes adultes par des TR, au sein des AMO –.

Chapitre 3. Question, hypothèse, objectif de recherche

Nos lectures et nos entretiens exploratoires nous conduisent à réenvisager notre question de départ et à la reformuler sous forme de cette question de recherche : « Quelles sont les représentations des éducateurs de rue, en termes de PF, dans le cadre de leur travail dans l’accompagnement des adultes au sein des AMO ? » A la faveur de cette question nous espérons identifier les apports et les limites de la PF dans le cadre de l’ISP des adultes accompagnés dans les AMO.

Pour circonscrire la composante PF du discours des participants, nous énoncerons a priori les principes bien spécifiques à la PF que nous pourrions rencontrer dans les verbatim de notre échantillon.

Nous pensons que l’hypothèse qui émergera des résultats de recherche est que la PF est susceptible de soutenir le travail des TR dans un certain nombre de cas, mais que ces acteurs de terrain ont recours à d’autres méthodes plus adaptées dans certaines situations ou dans un environnement qui n’est pas compatible aux principes de la PF. Notre hypothèse se fonde sur les septième et huitième principes identifiés par Ott (2017). L’un informe sur la manière de gérer les conflits ; le suivant nous indique que la PS n’a pas de modèle et que chacun peut faire autorité. Nous nous fondons également sur les affirmations de de Boevé et al., (2010), ainsi que celles de Yu-Te et al. (2016 ; cités par Laredo & Hill, 2018). Un des objectifs de ce travail sera donc d’observer si les septième et huitième principes de la PS d’Ott (2017), les discours de de Boevé et al. (2010) et de Yu-Te et al. (2016 ; cités par Laredo & Hill, 2018), transparaissent dans les représentations des individus interviewés, en matière de pratique ou non de la PF.

Chapitre 4. Dispositif méthodologique

4.1. Choix du type de recherche

Au regard de notre question de recherche, le dispositif méthodologique qui semble le plus adapté à la recherche est celui qui me permettra une compréhension progressive et profonde du phénomène étudié se conforme au paradigme socio-constructiviste, en

lien avec le contexte et les interactions (März, 2019). La recherche la plus appropriée est l'approche qualitative qui est hypothético-inductive (Kaufmann, 1996 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2006 ; cités par März, 2019). A ce propos, ce type de recherche a la faculté de mettre au jour les attitudes, sentiments, croyances et valeurs du sujet interviewé. Celle-ci s'avère particulièrement adaptée dans un travail conduit dans le champ de l'éducation (Boutin, 1997 ; Denzin & Lincoln, 2005 ; Marshall & Rossman, 2006 ; cités par Imbert, 2010). Dans ce type d'étude, le chercheur est le principal instrument car l'enquête se produit à travers lui et il s'engage dans toutes les étapes de la recherche. Nous utiliserons l'approche phénoménologique puisqu'elle rend possible la compréhension subjective d'un phénomène, du sens et de la signification des représentations sociales. Cette conduite rend possible la description d'un modèle qui se compose de la description de nouveaux concepts et/ou de la création d'hypothèse(s). L'échantillon se compose d'entretiens qui auraient dû théoriquement être menés auprès de 15 à 25 personnes. La validité de la recherche qualitative se conçoit à partir de la saturation des modèles ; ce qui signifie que les données récoltées n'apportent plus d'information (März, 2019).

4.2. Méthode de récolte de données

La méthode choisie de récolte de données se situe entre l'entretien compréhensif et l'entretien semi-directif qui permet l'analyse (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, pp. 173-177 ; cités par März, 2019) :

- du sens des pratiques ;
- du phénomène dans sa globalité et sa complexité ;
- des trajectoires professionnelles dans leurs différentes dimensions.

L'entretien a porté sur un certain nombre de thèmes et a été effectué au moyen d'un guide d'entretien (Voir Annexe 5, p. 102) qui a identifié nos besoins – centrage de la conversation sur le public-cible adulte et les principes de la PF – mais en même temps, le propre de l'entretien compréhensif est le fait qu'il autorise une souplesse dans les réponses aux questions posées. Nous facilitons donc l'expression libre balisée par un certain nombre de questions. Les données recueillies sont ainsi le produit d'interactions sociales. Vu la pandémie Covid et l'obligation de confinement, les entretiens ont été effectués en ligne : dès lors, nous avons dû tenir compte que notre marge de manœuvre était minimisée du point de vue de l'instauration d'un

environnement propice aux échanges interpersonnels (communication non-verbale moins visible et peu de prise sur l'ambiance durant l'entretien). Nous pouvons donc prendre en considération des risques de biais et de menace de la validité interne de notre étude. Afin de réduire au maximum ces risques, nous nous sommes efforcés de rompre la hiérarchie, par une conduite empathique et par la mise en œuvre d'une ambiance chaleureuse : nous avons donc accueilli les propos de nos répondants avec humilité et respect vis-à-vis de l'apport des nouvelles connaissances de nos interviewés.

4.3. Guide d'entretien

Après notre présentation au participant, nous exposons les objectifs et l'objet de notre recherche. Nous garantissons l'anonymat et la confidentialité vis-à-vis des répondants et des données recueillies. Les questions sont uniquement des questions ouvertes. Elles ont été choisies sur base des concepts, dimensions et indicateurs découverts lors de nos lectures. Le fil conducteur de ces questions est toujours dans l'intention de tenter d'apporter des réponses à notre question de recherche. Nous avons débuté d'abord, par des questions d'ordre général vers des questions plus spécifiques ; ensuite, nous avons procédé d'échanges portant sur le factuel vers des échanges qui pourraient être à l'origine de controverses. Notre guide d'entretien est composé comme suit (Voir annexe 5, en p. 102).

La première thématique de notre guide est l'introduction de notre entretien. Nous avons posé deux questions en rapport avec le concept de travail de rue : nous en avons demandé une définition.

La deuxième thématique est l'ISP d'abord centrée sur le public bénéficiaire des AMO. Nous avons tenté d'appréhender celui-ci par l'intermédiaire de deux questions. Les second et troisième concepts de notre thématique sont l'insertion sociale et l'insertion professionnelle : nous avons posé une question par concept. Ensuite trois questions ont été posées selon les axes de travail (individuel, collectif, communautaire). Les questions suivantes tournaient autour du concept de l'emploi.

Les deux derniers concepts ont circonscrit davantage notre objet d'étude : le premier et le second ont envisagé la PS en général, puis la PF, en particulier. Les questions sur les sujets tentaient de dévoiler les connaissances des informateurs autour des concepts.

Enfin, nous avons tenté de diriger le discours de nos TR sur les pratiques professionnelles.

4.4. Echantillon

Notre échantillon est d'abord théorique, car il est constitué d'un nombre de participants choisis dès le départ. L'échantillon est également, de convenance, car nous avons retenus les individus qui étaient disponibles pour notre étude. Comme il s'agit d'une étude qualitative, nous avons envisagé de constituer un échantillonnage qui a étudié les composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population. A ce propos, les difficultés des jeunes nous paraissent différentes selon qu'il s'agit d'AMO situées en plein centre-ville avec forte densité de population ou qu'il s'agit d'AMO en milieu rural où la démographie est plus faible. Notre principal critère de sélection a donc été, la diversité maximale des caractéristiques de la fonction des éducateurs de rue, vis-à-vis du phénomène étudié (Albarelo, 2012). Ce qui signifie que nous estimons que les activités liées à la fonction des TR interviewés sont différentes, selon la distinction des problématiques des jeunes en lien avec leur type de lieu de vie (urbain ou rural). En effet, Fontaine (2004) estime qu'un plus grand taux de marginalité est présent en centre-ville. Pour finir, nous considérons donc, que notre échantillon est aussi contrasté.

Ainsi, il nous a semblé pertinent de sélectionner ces différents profils :

- Deux TR issus d'AMO d'un centre-ville ; dont l'un qui travaille sur la commune d'Anderlecht et l'autre qui couvre les communes de Forest et d'Uccle.
- Deux TR issus d'AMO d'une commune du Brabant Wallon ; dont l'un en poste sur la commune de Braine-l'Alleud et l'autre sur la commune de Jodoigne.
- Deux TR issus d'AMO d'une commune rurale ; dont l'un de la commune de Hastière et l'autre de la commune de Saint-Ghislain.

Le choix d'un échantillon constitué de TR avec des qualifications différentes a permis à l'étude d'identifier les nuances éventuelles de pratiques et de se conformer au premier principe d'égalité des intervenants de la PS (Ott, 2017).

Malheureusement, la marge de manœuvre temporelle limitée (recueil de données sur trois mois : de février à avril 2021) fait que notre travail ne répond pas entièrement aux

critères, en termes de nombre d'entretiens nécessaire à la validité interne de l'approche choisie (März, 2019, 2020). Cependant, l'étude peut éventuellement être de nature exploratoire et servir de base à une recherche de plus grande envergure.

4.5. Description de l'échantillon

Nous sommes parvenus à respecter notre programmation pour ce qui concernait la période de notre collecte de données : celle-ci a été effectuée entre le 22 février 2021 et le 29 avril 2021.

Comme dit précédemment, les deux premiers répondants qui constituent notre échantillon sont des TR qui travaillent en centre-ville : ils sont tous les deux en fonction dans des communes différentes de la Région de Bruxelles.

Chapitre 5. Analyse qualitative

5.1 Présentation des répondants

Premier répondant

Karim a été interviewé, en ligne, le 25 février 2021, à 19 heures avec l'application « Teams ». Dans l'ordre chronologique de la totalité de notre échantillon, il s'agit du second répondant de nos entretiens. Ce dernier est titulaire d'un bachelier d'éducateur spécialisé, de nationalité belge, d'origine marocaine, célibataire et âgé de 30 ans. Depuis peu, il est également en possession d'un Master en sciences de l'éducation. Actuellement, il travaille à la direction d'un centre FEDASIL¹¹ (2021) situé dans une commune bruxelloise. Néanmoins, précédemment, il a acquis une expérience de six ans, en tant que TR, au sein de l'AMO « TCC- Accueil » située dans la région de Bruxelles-Capital. L'AMO en question, se situe, plus précisément, dans la commune d'Anderlecht. L'ASBL « TCC Accueil » a été fondée en 1977 et se classe parmi les toutes premières AMO du pays (TCC Accueil, 2021). Sur le plan démographique, en 2019, Anderlecht était la 7^{ème} commune la plus peuplée du pays. Elle compte, à ce

¹¹ FEDASIL : agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile

jour, 122.609 habitants, pour une superficie de 17,74 km² (SPF Intérieur, 2021). Sa densité de population est de 6.749 habitants/km² (IBSA¹², 2020). On comptait, en 2018, un taux de chômage élevé de 19,8 %, par rapport à la moyenne nationale de 6,7 % (Statbel, 2021) et en 2018, un revenu total net imposable médian de 18 538 euros/habitant (IBSA, 2020).

Deuxième répondante

Sur le plan chronologique, Julie est la dernière personne de notre échantillon à avoir été entendue. Son interview en ligne avec l'application « *Teams* » a été effectuée le 29 avril 2021, à 10 heures 30 minutes. Il s'agit d'une dame de 28 ans, belge, célibataire et domiciliée à Anderlecht. Elle est titulaire d'un bachelier d'éducatrice spécialisée et a déjà travaillé pendant 8 ans dans le champ social, avant son engagement dans son AMO. Elle exerce sa fonction de TR, à temps plein (38 heures/semaine) depuis 3 ans, au sein de l'AMO « *Dynamo-Amo* », située sur la commune de Forest. Le champ de pratique de Julie est réparti sur les communes de Forest et d'Uccle. Forest est la commune, tristement célèbre pour les émeutes qui ont éclaté à la suite d'une interpellation d'un jeune d'origine maghrébine, pour délit de fasciés, durant l'année 1991. Ces événements ont conduit à la création de l'AMO « *Dynamo-Amo* » durant la même année (El Madani et al., 2019). Il s'agit d'une ASBL qui a également une antenne sur la commune d'Ixelles (*Dynamo-Amo*, 2021). Forest et Uccle sont limitrophes et situées dans la Région Bruxelloise. Les deux entités ont une population, respectivement, de 56.324 habitants et de 84.790 habitants (SPF Intérieur, 2021). Les densités de population sont de 8.975 habitants/km² pour Forest et de 3 673 habitants/km² pour Uccle. Le taux de chômage est élevé dans les deux communes en 2018, à savoir : 26,1 % sur Forest et 12 % sur Uccle (IBSA, 2020) ; par rapport à la moyenne de 6,7 % de l'ensemble de la population belge (Statbel, 2021). En 2018, le revenu total net imposable médian est de 19.940 euros/habitant à Forest et de 22. 936 euros/habitant à Uccle (IBSA, 2020).

¹² IBSA : Institut bruxellois de statistique et d'analyse.

Les deux répondants qui vont suivre, exercent leur profession de TR dans deux communes semi-rurales du Brabant Wallon.

Troisième répondant

Le troisième répondant est un monsieur qui s'appelle Nicolas, il a été interviewé en ligne le 22 mars 2021, à 10 heures au moyen de l'application « Teams ». Il est de nationalité espagnole, est célibataire et est âgé de 39 ans. Il exerce la profession de TR depuis 15 ans, à temps plein et habite à Braine-l'Alleud. Nicolas est titulaire d'un bachelier d'éducateur spécialisé et travaille au sein de l'AMO « Color'Ados ». L'ASBL se situe sur sa commune de résidence dans le Brabant Wallon et fut fondée en 1980 (Color'Ados, 2021). Braine-l'Alleud a une population de 40.054 habitants (SPF Intérieur, 2021) avec une densité de population de 767,9 habitants/km² (IWEPS¹³, 2020). Le revenu médian, en 2018, de 27.009 euros/habitant est élevé vis-à-vis de la moyenne de 23.225 euros en Wallonie. Lors de la même année, le taux de chômage administratif de 9,4 % (IWEPS, 2020) est plus élevé que la moyenne nationale de 6,7 % (Statbel, 2021).

Quatrième répondant

Guillaume est le quatrième répondant, il est titulaire d'un bachelier d'assistant social, est célibataire et est âgé de 26 ans. Monsieur est belge et j'ai eu le plaisir de l'interviewer en premier lieu, le 26 février 2021, à 10 heures, en ligne avec l'application « Teams ». Il réside à Jodoigne et exerce, en tant que TR, au sein de « l'AMO Jodoigne » depuis deux ans. Il y travaille à temps plein et exerce exclusivement du travail de rue. Lors de ses études d'assistant social, il avait également réalisé un stage de travail de rue, dans la même institution. Durant cette période d'apprentissage de son futur métier, Guillaume a eu l'opportunité d'une part, de mettre en œuvre le travail de rue au sein de « l'AMO Jodoigne », et d'autre part, d'y réaliser son TFE sur cette pratique qui était devenu obligatoire dans tous les services en milieu ouvert (décret de 2018). L'AMO est fondée en 2013, agréée et subsidiée par la section de l'Aide à la jeunesse de la Fédération Wallonie Bruxelles. « L'AMO Jodoigne » est

¹³ IWEPS : Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.

située à l'est du Brabant Wallon dans un milieu semi-rural et intervient sur les communes de Jodoigne, Orp-Jauche, Perwez, Ramillies, Incourt, Beauvechain et Hélécinne. L'entité de Jodoigne a une population de 14.692 habitants (SPF Intérieur, 2021). Sa densité de population est de 194,7 habitants/km² (IWEPS, 2020) et en 2018, le revenu net moyen par habitant s'élève à 23.225 euros. Le taux de chômage administratif est de 9,8 % (IWEPS, 2020) et est proche de la moyenne de 6,7 % (Statbel, 2021) sur le territoire de la Belgique.

Les deux derniers répondants sont en fonction, en milieu rural, dans deux provinces de la Région Wallonne.

Cinquième répondant

J'ai réalisé mon cinquième entretien le 26 avril 2021, à 13 heures avec Louis, bachelier assistant social, de 26 ans qui habite à Binche. Monsieur est de nationalité belge et est célibataire. Il effectue actuellement une formation complémentaire d'intervenant en thérapie familiale et systémique. Il pratique depuis quatre ans, à temps plein, la fonction de TR au sein de l'ASBL « Arpège AMO », située à Saint-Ghislain en Région Wallonne dans la province du Hainaut. L'institution fondée en 1998 se situe en milieu rural et couvre en plus de Saint-Ghislain, les communes de Jurbise, Lens, Chièvres et Brugelette (Alter Echos, 2008). L'entité a une population de 23.449 habitants (SPF Intérieur, 2021), sa densité de population est de 332 habitants/km² et le revenu médian par habitant est de 23.225 euros. En 2018, le taux de chômage y est de 13,5 % (IWEPS, 2020) et est plus élevé que le taux moyen de 6,7 % de chômage pour la population belge (Statbel, 2021).

Sixième répondante

Laurence est, chronologiquement, ma quatrième répondante, son interview en ligne avec l'application « Teams » a été effectuée le 22 mars 2021 à 13 heures. Cette dame a 38 ans, elle est belge, célibataire et habite la commune d'Hastière dans la province de Namur. Elle est titulaire du CESS¹⁴ et a suivi les cours de bachelier d'éducatrice spécialisée jusqu'à la troisième année du cursus. Elle exerce son métier de TR depuis

¹⁴ CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

4 ans, à mi-temps. Le reste du temps de travail est consacré à la gestion administrative des projets de l'AMO « Dinamo ». L'organisation est située sur la commune d'Hastière et agréée depuis 1990, par le secteur de l'Aide à la jeunesse de la Fédération Wallonie Bruxelles. L'entité a une population de 6.036 habitants (SPF Intérieur, 2021), étendue sur les huit communes de Hastière, Hastière-Lavaux, Hermeton-sur-Meuse, Waulsort, Hastière-par-delà, Blaimont, Heer, Agimont (UVCW¹⁵, 2021). Sa densité de population est de 104 habitants/km², ce qui est faible vis-à-vis des autres communes de la Province de Namur (Namur, 2014). En 2012 (Steunpunt WSE¹⁶ ; cité par Namur, 2014), le taux de chômage de 24,1 % y est le plus élevé de la province. Le revenu moyen par habitant de 13.442 euros est moins élevé que la moyenne de la Province de Namur (SPF Economie, 2011 ; cité par Namur, 2014). C'est sur la commune d'Hastière que le taux d'habitat permanent¹⁷ y est le plus élevé et concerne 25 % de la population (Lutte pauvreté, 2017).

5.2. Démarche de l'analyse

La méthode d'analyse choisie est celle du contenu, elle permet la construction de connaissance sur base : « (...) ... des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du « discours » et son développement » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, pp.229-230 ; cités par März, 2019).

L'analyse de chaque entretien démarre dès la retranscription des témoignages des répondants. Par la suite, l'exploration des données nous permet de nous faire une idée du sens global du matériau retranscrit, nous effectuons en première intention plusieurs lectures « flottantes ». Nous profitons pour entreprendre les repérages des thématiques abordées.

Nous réalisons la phase suivante de l'analyse par l'entremise du codage ouvert de tout le document, tout en ayant en tête la question de recherche et la possibilité d'explorer d'autres pistes d'investigation.

Ensuite, nous entreprenons le codage axial dans le but de confectionner notre grille d'analyse – Code Book – (Voir Annexe 6, p. 103) qui contient l'ensemble des

¹⁵ UVCW : Union des villes et communes de Wallonie.

¹⁶ Steunpunt WSE : Centre pour le travail et l'économie sociale en Flandre.

¹⁷ Habitat permanent : habitations dans des camping.

catégories hiérarchisées. Celles-ci regroupent les codes que nous avons estimé leur appartenir.

Le « Code Book » sert de base à l'analyse transversale des entretiens ; celle-ci nous fait accéder à la logique interne de chaque entretien et à la comparaison de l'ensemble des entretiens. Nous mettons à ce moment en évidence les convergences et divergences des différentes thématiques. A ce stade, nous mettons en perspective les résultats d'analyse avec nos différents cadres théoriques. Cette étape rend possible la construction d'un modèle d'interprétation des phénomènes par l'élaboration de concepts.

Durant la phase de discussion, nous réalisons une synthèse des résultats de notre réflexion. Nous faisons part de l'évolution de notre réflexion au cours de notre travail. Nous revenons sur notre question de recherche. Il nous est possible de la reformuler, ainsi que nos hypothèses.

Pour finir, en conclusion, d'une part, nous avons mis en avant les apports et les limites de notre recherche. D'autre part, nous avons proposé de pistes pour de nouvelles recherches possibles.

5.3. Présentation des résultats

Définition du travail de rue

Réelle définition

Nous avons débuté l'analyse transversale des entretiens par l'exposé des représentations vis-à-vis de la définition du travail de rue et le sens qu'en donnent les différents TR. Karim en fait une réelle définition, très proche de celle proposée dans nos cadres théoriques. Car en effet, selon El Madani et al. (2019), il s'agit d'un dispositif de proximité « visible » de mise en pratique de la méthodologie de la PS. Notre TR situe la pratique dans son appartenance à la PS et en précise son lieu d'exercice en milieu naturel. Julie, en fait une définition centrée sur l'authenticité de son travail vis-à-vis du jeune. On peut dire que nos deux premiers TR ont une conception de leur travail plutôt centrée sur le mode interprétatif ou théorique. D'une part, au travers des paroles de Karim, on peut ressentir son souhait de faire la distinction entre une pédagogie institutionnelle, qui peut être assimilée à la mouvance française de la PF centrée sur l'école et la PS qui est aussi au travers du travail de rue, au dehors de l'école et à tous les âges de la vie pour Hämäläinen (2003) et Ott (2020).

« Le travail de rue, ... c'est un dispositif pédagogique de la pédagogie sociale ... c'est une méthode bien particulière ... une pédagogie particulière, ... dite pédagogie hors des murs c'est-à-dire le travail ... dans l'environnement et dans la réalité contingente du public ... » (Karim 07-11).

« ... le travail de rue est un travail de proximité, de réelle proximité et non pas de maraude, ... regarder de l'extérieur ce qui se passe ... » (Julie 11-13).

D'autre part, pour Julie, la proximité semble jouer un rôle essentiel dans la définition de son travail. Elle rejoint une des caractéristiques de la PS de Le Breton et Sabin (2020), le second principe de continuité spatiale d'Ott (2017) et la proximité définie par de Boevé et Giraldi (2010). La présence non intrusive du TR, au plus proche du milieu de vie du jeune lui confère une compréhension des situations complexes de précarité que n'ont pu résoudre les services sociaux plus traditionnels (Laredo & Hill, 2018).

Explication méthodologique

A contrario, l'ensemble des autres répondants voient leur métier de TR davantage, en termes de méthodologie du travail de rue et n'en font pas une réelle définition. Leur registre de langage est prescriptif. Pour Guillaume, il entend son travail comme la succession d'étapes méthodologiques. Néanmoins, dans son discours transparait les principes de disponibilité et de continuité spatio-temporelle d'Ott (2017) et la caractéristique de la PS de non-maîtrise décrite par Le Breton et Sabin (2020).

« ... (...) ... c'est vraiment d'avoir une présence en rue, une disponibilité, une régularité vis-à-vis du jeune ... qu'ils puissent s'identifier à nous, ... au besoin je peux me tourner vers eux. ... on va essayer ... de mettre une multitude de choses en place pour créer ce lien de confiance ... avec le jeune ... » (Guillaume 32-41).

Nicolas, quant à lui, énumère les axes existants dans le travail de rue qui déterminent l'accompagnement du jeune, schématisés par Ott (2011) dans son modèle de travail en pyramides et se réfère à la méthodologie décrite par de Boevé et Giraldi (2010), ainsi que par Ott (2011 ; Voir Annexe 2, p. 99).

« ... un bon travail de rue doit travailler sur deux axes, l'aide individuelle ... fin sur même trois axes, ... l'aide collective et l'aide communautaire » (Nicolas 36-37).

En effet, il énonce l'aide individuelle que sa collègue, Laurence dépeint en termes d'actes professionnels réalisés lors d'entretiens : accès aux services sociaux, soutien, accompagnement éducatif, réorientation, écoute. Pour de Boevé et Giraldi (2010) et Ott (2011), l'ensemble de ces actes sont personnalisés et toujours réalisés de manière

participative avec le jeune, qui reste l'auteur d'un processus de changement. L'axe collectif concerne les activités en groupe de jeunes qui permettent de résoudre les problèmes socio-éducatifs. L'axe communautaire est un travail en réseau, il peut être initié grâce à l'interpellation politique. Il vise la participation démocratique des jeunes au sein de la société (de Boevé & Gosseries, 2005 ; de Boevé & Giraldi., 2010 ; Ott, 2011) : cette vision du TR fait référence au niveau macroscopique de la PS de Hämäläinen (2012). Selon Louis, le travail de rue est une affaire de moyen, qui comme pour les trois autres répondants ne se situe pas dans une entité structurante tel qu'un modèle conceptuel comme la PS. A l'écoute des définitions de leur métier, nous pensons que ces derniers sont plus dans l'action professionnelle déliées, et que leurs deux collègues Karim et Julie présentent apparemment un profil de praticiens plus réflexifs. Cette différence de point de vue est aussi probablement en relation avec la difficulté de conceptualiser la PS mise en évidence par Hämäläinen (2012). L'auteur qui estime que ce problème pour conceptualiser est lié à l'interprétation sémantique des deux termes « pédagogie » et « sociale » qui diffère selon les cultures, les philosophies et donc aussi des pays. Nous pouvons avancer l'hypothèse appuyée par la réflexion de Fontaine (2004) que les deux TR bruxellois qui travaillent en centre-ville sont plus aux prises à la marginalisation des jeunes. Le phénomène les incite à une réflexivité plus importante sur leur métier.

Nous pensons également que les affirmations de Turkieltaub (2012) semblent se vérifier, en Belgique également, pour deux des TR, éducateurs de formation initiale. Selon lui, le cursus d'éducateur est davantage axé sur les actes et les compétences du travail social, plutôt que sur des modèles globaux. Selon les dires de Guillaume, il semblerait qu'il en est de même pour le bachelier d'assistant social belge car il relève l'insuffisance d'informations reçues sur le sujet du travail de rue lors de ses études.

« C'est plutôt mon idéal à moi, parce que c'est quand même quelque chose qui est très peu parlé dans les études ... en assistant social, ce n'est pas une pratique ultra connue ... » (Guillaume, 30-31).

Pour Laurence, comme son diplôme initial est le CESS, sa difficulté à conceptualiser son travail pourrait être vue comme une vision non intégrée de sa pratique par la méconnaissance de certains contenus. Les difficultés globales de quatre de nos TR peuvent, éventuellement, aussi se voir par le manque d'intérêt pour la théorie de la part des praticiens de la PS (Storø, 2012).

Cadres institutionnels et légaux

Nouvelle pratique obligatoire en AMO

A présent, nous analyserons les verbatim des répondants vis-à-vis de la catégorie du cadre institutionnel et légal de la profession des TR. Nous débuterons l'analyse sur le fait que le travail de rue est une profession très récente et qu'elle n'a été rendue obligatoire en Belgique qu'en 2018 pour les AMO. En effet, les subsides de la section de l'Aide à la jeunesse de la FWB sont conditionnés par la mise en œuvre du travail de rue dans ces institutions, dans le cadre du décret relatif au code de prévention, initié par le Ministre du secteur, Madrane (El Madani et al., 2019 ; Décret du 18 janvier, 2018). Nous commençons par la présentation des verbatim de Karim. Ce dernier est clairement informé sur le contenu du décret et il en fait référence, en complément d'informations, à la suite de la question sur la définition du travail de rue. Karim signale également que, pour lui, le manque de stabilisation du travail de rue est lié au fait que le travail de rue est imposé aux AMO et que la direction des établissements ne serait pas convaincue de l'efficacité du dispositif.

(...) ... Cette méconnaissance de travail de rue, c'est comment mettre en place ce dispositif c'est encore assez flou pour certaines AMO ... car pour les nouvelles même pour les anciennes. ... si aujourd'hui autant d'AMO mettent en place le travail de rue non pas parce qu'elles trouvent que cela est pertinent ... mais bien.... parce qu'ils doivent répondre à ce décret là (décret de 2018, relatif au code de prévention) ... (Karim 27-33).

Louis a été engagé dans son AMO depuis le décret de 2018, mais nous ne pouvons pas être en mesure de dire qu'il maîtrise l'ensemble du décret. Il ne fait pas référence à la raison de son changement de poste : il nous signale le fait et ne connaît pas la date exacte du décret (2018).

« ... j'ai travaillé dans deux AMO avant ici. Je ne faisais pas du tout du travail de rue, je faisais plutôt de l'individuel et des projets avec des jeunes mais aussi dans les écoles, ... Mais le travail de rue vient d'être inscrit dans, un arrêté AMO depuis maintenant, deux, deux ou trois ans, je pense, ... » (Louis, 951-955).

Les autres TR ne nous paraissent pas au courant du caractère normatif de ce cadre légal, qui impose aux AMO l'ouverture de postes de TR. Car en effet, Baudart et Duchenne (2018 ; cités par El Madani et al., 2019) nous rappellent que le Code de prévention (2018) a pour rôles d'institutionnaliser le travail et d'améliorer la formation des TR. Trois d'entre eux seulement, Guillaume, Louis et Julie, nous semblent tout au plus informés du début et de la jeunesse de la fonction de TR dans leur AMO, qui fait

suite à ce décret. Cependant, Julie ne donne pas l'impression d'en connaître la teneur exacte.

« ... c'est plutôt mon idéal à moi, parce que c'est ... quelque chose qui est très peu parlée dans les études le travail de rue en assistant social, ce n'est pas une pratique ultra connue (...) ... le travail de rue à l'AMO c'est très jeune, ... cela fait que 3 ans on va dire, plus ou moins qu'on est là (...) ... » (Guillaume 30-31 ; 515-518).

« ... ici comme le poste a été créé spécialement, c'était suite à un appel à projet de Madrane, il n'y avait pas d'éducateur de rue sur Hastière, ... (...) ... » (Laurence, 103-104).

Aux dires des répondants, nous pensons que le fait que le travail de rue soit considéré comme étant obligatoire mais peu efficace par certaines directions d'AMO, ne favorise pas l'esprit d'innovation ni la curiosité des TR employés dans ces organisations. En effet, selon Edmondson (1999, 2012 ; Mornata & Bourgeois, 2012 ; cités par Bourgeois, 2020) et Schaufeli et Bakker (2004 ; cités par Raemdonck 2020), l'apprentissage en milieu du travail et l'innovation nécessitent un climat sécurisant instauré par les managers des entreprises. Il est donc possible que les TR aient plus de difficultés de se former : l'institutionnalisation, au sein de l'AMO, de la PS s'avère donc très compliquée dans de telles entreprises. A cela nous pouvons retenir le fait que la profession est récente pour certaines AMO qui n'effectuaient pas de travail de rue avant le décret.

D'ores et déjà, nous pouvons apporter des éléments de réponse à notre question de recherche : quelles sont les représentations des TR en termes de PF ? et sous-question de recherche : quels sont les apports et les limites ou difficultés de mise de la PF pour l'ISP des jeunes ? Nous prenons en compte un élément qui peut être considéré comme une limite à la mise en œuvre de la PS ou de la PF : la difficulté de conceptualisation du TR qui engendre une perspective centrée sur la méthodologie plutôt que sur un modèle par quatre des TR ; ces problèmes de conceptualisation du TR sont selon nous liés à une absence d'information sur les modèles théoriques dans la formation initiale ; au fait que le travail de rue soit récent pour certaines AMO (pour les TR dans notre échantillon : Guillaume, Laurence et Louis) ; aux doutes sur l'efficacité de la fonction par certaines directions d'AMO, selon Karim ; et enfin, la méconnaissance des détails du décret (2018) qui sous-tend les actes, devoirs et sanctions éventuelles pour cinq TR. La conceptualisation est favorisée par une formation qui priorise la réflexivité et induit à son tour la professionnalisation. Il est vrai que selon Schön (s.d. ; cité par Bourgeois,

2020) et Storø (2012), ce qui caractérise une pratique professionnelle est la réflexivité sur l'action et la mise en perspective de son travail à la lumière de modèles théoriques. A la différence du praticien qui agit de manière intuitive, selon son éthique, et donc uniquement sur base de ses valeurs, le praticien-chercheur sera plus à même de réagir, de manière professionnelle, dans l'urgence, ou dans une situation de travail inédite (Storø, 2012 ; Voir Annexe 3, p. 100).

Préalable à la PF

A l'écoute de tous les TR de notre échantillon le non-mandatement a réellement l'aspect d'un préalable essentiel à la pratique de la PF. Selon leurs réponses à la question d'un quelconque engagement des jeunes vis-à-vis de l'AMO, les paroles qui ressortent des entretiens sont univoques. En situation contractuelle, il leur paraît inconcevable d'espérer une adhésion des jeunes à leur pratique professionnelle. En effet, pour avancer cela, nous nous basons sur Kaufmann (1996 ; cité par März, 2019) qui signale que les expressions ou associations récurrentes d'un entretien à l'autre sont l'indice d'un processus central sur lequel il faut marquer son attention. A ce propos, vis-à-vis de son travail en AMO, Karim voit le non-mandatement, dans un premier temps, comme un lieu où le jeune est privilégié comparé à d'autres institutions sous conditions, telle que l'école où l'élève est soumis à des évaluations externes, telles que les enquêtes Pisa, les CEB, les CE1D¹⁸, ... (Bussi, 2020).

« Comme les AMO ne sont pas mandatées, ..., (le service) ... est quand même un peu ... privilégié par rapport à ce sentiment là ... il n'a pas des comptes à rendre ..., il y a une toute confiance qui là est donnée, donc il n'y a pas une évaluation au-dessus ... » (Karim, 225-228).

Nicolas abonde aussi dans le sens de de Boevé et Giraldi (2010) et d'Ott (2011) quant à la nécessité de la réalisation de la méthodologie de la PS et de la PF, sans mandatement. Il distingue également les avantages de sa pratique en AMO, à l'instar de Davagle et al. (2013) et Mary (1998 ; cité par El Madani et al., 2019) qui s'opposent totalement à l'institutionnalisation des jeunes et qui jugent indispensable de laisser une marge de manœuvre aux jeunes. Selon Ott (2017) et Le Breton et Sabin (2020), la légitimité des TR dans le milieu naturel des jeunes n'est envisageable que par l'égalité

¹⁸ CE1D : Certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire.

de statut avec le jeune, en accord avec le second invariant de Freinet (1964). Ensuite, l'adhésion au dispositif de la PF n'est possible pour le MSSS (1992 ; cité par Fontaine & Duval, 2000) que par des approches « souples » et pour Laredo et Hill (2018) que par stratégies à engagement minimum.

« ... on est un service non mandaté, donc ça c'est important, on n'a pas de, d'institution heu qui est au-dessus de nous, ... les AMO ont été créées ... pour que les jeunes aient une bulle d'air et de ... l'AMO a été créée pour désinstitutionnaliser au maximum puisqu'avant ... c'était SAJ, service de la jeunesse, SPJ ... » (Nicolas, 202-206).

Discours contradictoires

Trois des six répondants (Karim, Nicolas, Louis) de mon échantillon ont des discours contradictoires à l'encontre du cadre légal de leur pratique professionnelle. Néanmoins, après avoir relevé l'importance des expressions récurrentes, Kaufmann (1996 ; cité par März, 2019) ajoute que les récidives de contradiction sont tout aussi centrales ; nous leur accordons donc toute notre attention. Il est vrai qu'à la suite d'avoir soutenu que l'AMO était favorisée par l'absence d'instance d'évaluation, Karim reconnaît la marchandisation du travail social et donc l'existence d'une évaluation de son travail. Selon la même logique, Nicolas avance aussi que son travail n'est pas orienté par une instance supérieure ; seules les demandes du jeune ou de la famille de celui-ci influencent le travail de rue au sein de son AMO.

« ... (...) ... c'est la famille qu'on aide, ce n'est pas une institution supérieure ... c'est la famille qui va nous mandater et va nous dire ce qu'elle ... dans quelle mesure on pourrait l'aider ou pas, ... » (Nicolas, 210-214).

Louis a le même discours : il donne l'impression qu'il est guidé par sa seule conscience professionnelle. Il réalise des comptes-rendus pour un bon suivi du jeune et des activités entreprises avec lui. Mais Louis ne réalise pas le lien entre sa pratique et le contrôle entrepris de celle-ci par les autorités compétentes. Plus tard, au cours de l'entretien, il évoque des rapports d'activités annuels et des diagnostics sociaux qui comptabilisent et rendent compte de la réalité professionnelle de chaque AMO.

« ... on n'est pas un service mandaté heu ... donc on ne rend pas de compte à une instance ... on prend quelques notes pour nous, ... pour se souvenir mais on n'a aucun ... il n'y a aucune contrainte vis-à-vis des jeunes, ... » (Louis, 319-322).

« ... tous les ans on rend un rapport d'activités, et on a un diagnostic social qui, qui est tous les trois ans, il me semble. ... (...) ..., c'est plutôt pour rendre

compte de ce qui a été fait concrètement, en termes, ..., de chiffres, ... (Louis, 359-362).

Nous y voyons donc une contradiction dans les discours des trois répondants. Il est vrai que les diagnostics sociaux et rapports d'activités rendus obligatoires peuvent être assimilés à des évaluations externes. Fusulier et Martin (2007) ont mis en exergue dans les AMO belges la mise en œuvre du paradigme de « l'Etat Social Actif » (ESA) à la suite de l'adoption des lignes directrices du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (2000 ; cité par Bussi, 2020). Ce dernier vise l'employabilité et l'activation des jeunes dans leur réinsertion socio-professionnelle. Ce modèle est critiqué par Ott (2019) parce qu'il positionne les jeunes précaires en situation conditionnelle (normes, règlements, convocations ...). C'est contre-productif et inadapté car, selon l'auteur, ceux-ci ont perdu totalement confiance dans les institutions. Ce mode de fonctionnement tend à convertir les AMO non-mandantes en organisations « contractualisantes ». Les institutions inciteraient les TR à devenir des agents de contrôle de la participation active des jeunes dans leur ISP (Fusulier & Martin, 2007).

Freins à la PF

Parmi les freins à la PF, nous pouvons inclure le sentiment de Laurence, qui est d'emblée consciente que le travail de rue est soumis au contrôle des institutions supérieures. Nous y ajouterons aussi le manque de perception de Karim qui livre, selon nous, un discours contradictoire. Effectivement, après avoir témoigné de l'absence d'évaluation du jeune, il confie le ressenti des travailleurs sociaux sur la fin de la gratuité du travail social. Ceux-ci estiment que les subsides perçus sont conditionnés aux actes effectués par les TR. Pour tenter d'interpréter ce constat, revenons à Kaufmann (1996 ; cité par März, 2019) qui transmet l'idée que les aveux se situent généralement entre les lignes, au travers de ce que disent les autres. Nous avons donc des raisons de croire que la déclaration de Karim à propos de ses anciens collègues est le reflet de sa propre pensée : dans la mesure où il conclut finalement que le jeune est évalué au travers des diagnostics sociaux.

« ... (le directeur de l'AMO) doit remettre tous les trois ans un diagnostic social c'est une obligation, ... il y a une évaluation ... nous sentons ... que ... c'est quand même la fin ... du ... non-marchand et qu'on arrive vers la ... marchandisation du travail social ... le public va ... payer lui-même ses prestations de service ... c'est un ressenti que tous les travailleurs sociaux ... ressentent » (Karim, 228-235).

En revanche, le discours est clairvoyant dès le début de l'entretien, pour Laurence qui voit dans les mesures et obligations administratives de son travail (complétion de tableaux incluant le nombre de liens créés, les moyens investis, les résultats obtenus ...) une restriction qualitative de sa pratique professionnelle. Pour la TR, le contrôle quantitatif des actes réellement effectués est vécu comme une frustration, car il nuit à la liberté et à une spontanéité nécessaire selon son idéal professionnel. La TR est consciente de la pression ressentie par la profession et de la transformation de son rôle d'accompagnante du jeune, en agent de contrôle de l'ISP. Cette conversion de la fonction du TR soumise par la CE et l'ESA en Belgique a été mise en lumière par Fusulier et Martin (2007).

« Et dans l'idéal, ce serait aussi de pouvoir le (le travail de rue) faire ... sans contrainte en termes de quantitatif ..., vraiment pour aller le faire de manière spontanée ..., un peu plus librement, je trouve ! » (Laurence, 76-78).

La marchandisation progressive du travail, social relevée par Karim, s'objective aussi par le recours à des subsides complémentaires à ceux octroyés par la FWB. Cette situation était inexistante par le passé, aux dires de ses collègues plus âgés.

« ... on voit des subsides qui commencent à se restreindre et une obligation des AMO d'aller chercher des subsides ailleurs qui n'était pas d'après les anciens travailleurs d'AMO une réalité Il y avait assez de de money ... » (Karim, 241-246).

Le témoignage de Karim se vérifie au travers du discours de Julie qui donne des exemples d'octroi de subsides complémentaires – des fondations Roi Baudouin, Reine Elizabeth et de la Loterie Nationale –. De plus, ces financements se montrent compliqués à obtenir par la complexité administrative ressentie par les TR en raison des formulaires de demande de ces institutions.

« ... on reçoit des offres de subsides (un exemple, la fondation Roi Baudouin) pour des projets ... mais on va avoir des date-line très, très courtes, on va avoir des ... documents à rendre ... incompréhensibles, ... pour nous » (Julie, 427-430).

Mais Julie se contredit aussi car après avoir vanté l'absence d'évaluation des AMO par le non-mandatement, elle relève la difficulté d'obtenir des subsides. Les subsides dont elle parle, sont des suppléments du financement à l'acte de la FWB perçus par l'intermédiaire des rapports d'activités et de diagnostics sociaux. A titre d'exemple, le

rapport d'activités de l'AMO liégeoise « CIAJ ¹⁹ », permet d'illustrer nos propos : le document nous informe qu'il renferme l'ensemble des actions, des interventions, des engagements que chaque travailleur du CIAJ a pu mettre en œuvre au cours de l'année 2019 (CIAJ, 2019). Ce qui nous fait dire qu'à présent quatre TR de notre échantillon ont une réalité professionnelle biaisée sur le plan législatif de leur exercice professionnel. En effet, dans leurs discours, Guillaume, Nicolas, Louis et Julie ont l'air d'ignorer les restrictions de mise en œuvre de leur pratique, engendrées par l'évaluation quantitative de leurs actes et par la réduction des subsides officiels, au travers des rapports d'activités et diagnostics sociaux. Karim est empreint de contradiction : sa réalité professionnelle nous semble donc aussi légèrement faussée. Seule Laurence est réellement conscientisée par le phénomène croissant de marchandisation de son champ de pratique (Fusulier & Martin, 2007). De ce fait, elle se trouve la seule susceptible d'y réagir et de déployer, au mieux, des actions de lutte éventuelle. Pour les auteurs (Fusulier & Martin, 2007), si les TR étaient informés clairement de la situation de coercition douce à laquelle ils sont soumis, ils pourraient devenir des agents de vigilance critique et des citoyens d'une société réflexive, aptes à l'interpellation des responsables politiques. La notion d'ESA est majoritairement ignorée par les TR et les directeurs d'AMO. Selon Fusulier et Martin (2007), il serait nécessaire de les informer et de leur transmettre par l'enseignement, les outils de la vigilance critique. Il serait aussi intéressant d'instituer la vigilance critique dans un « laboratoire social » indépendant regroupant les professionnels, les responsables politiques et les hautes écoles avec pour objectif la recherche et la formation de soutien à la décision politique au moyen d'actions d'interpellation (Fusulier & Martin, 2007).

¹⁹ CIAJ : Centre d'Informations et d'Aide aux Jeunes qui est une AMO à Seraing, en province de Liège.

Public-cible

Types et âges

Le public-cible pris en charge dans les AMO des trois régions prises en compte dans l'échantillon de notre travail est diversifié. Nous y rencontrons l'éventail des profils décrit par Yu-Te et al. (2016 ; cités par Laredo & Hill, 2018) : sans domicile fixe, migrant, toxicomane, jeune en décrochage scolaire, personne atteinte de maladie mentale. Le critère d'âge inhérent aux AMO est bien respecté dans les organisations au sein desquelles les six TR travaillent. Pour rappel, grâce au code de prévention (2018), la tranche d'âge des jeunes est passée de 0 à 18 ans à 0 à 22 ans ; ce qui correspond mieux à la réalité professionnelle selon Duchenne (2018) et Madrane (2018). L'universalité est bien en application au sein des institutions répondantes (El Madani et al., 2019). Cela correspond à l'inconditionnalité que prône Ott (2011) et le MSSS (1992 ; cité par Fontaine & Duval, 2000).

« Oh, mais pour, mais pour l'insertion sociale, de 0 à 22 ans. ... (...). Et du coup, pour l'insertion professionnelle, mais de 14 à heu ... à 22 ... (Julie, 47-50).

... (...) ... il n'y a pas vraiment de profil type. Ça va du fils de médecin, au fils de pompier, d'ouvrier, de commissaire, à la fille, fin il n'y a pas de limite de profil ... (Guillaume, 95-98).

Souffrance psychologique

Parmi cette hétérogénéité sociale, on retrouve toutefois, présente parmi les verbatim de tous nos TR, une constante de souffrances psychologiques. Nous y englobons les assuétudes – alcool, jeux, drogue, jeux vidéo, ... – que relèvent Guillaume et les pathologies psychiatriques décrites par Laurence. Ainsi que les angoisses des jeunes liées aux pertes de repères relevées par Karim. Cette souffrance du public est observée dans les travaux de Fontaine (2010). Les jeunes que décrit Karim, ont un sentiment fort de perte de confiance en l'avenir, très présent chez les personnes en situation de précarité décrite par Ott (2019).

« ... de ne pas entrer dans les normes sociales attendues et donc cela crée énormément de frustrations en eux, énormément d'angoisses aussi car ils pensent qu'ils n'ont pas la place ... à un avenir quelconque ... » (Karim, 72-74).

En accord avec le modèle de Castel (1994 ; cité par Fastrés & Servais, 2012), dans notre échantillon, les jeunes qui sont pris en charge par nos TR ont des troubles

psychologiques : ils se situent logiquement en zone d'assistance et se conforment aussi à un des champs d'application de l'aide sociale décrit par Hämäläinen (2012).

On retrouve aussi une recrudescence du sentiment d'isolement perçu chez les jeunes par Guillaume lors des différents épisodes de confinement liés à la pandémie de Covid. Cet isolement peut être apparenté à la catégorie de public exclu socialement constaté lors d'une revue de littérature de Hämäläinen (2012) qui avait pour mission le relevé et l'analyse de la variété sémantique autour du concept de la PS.

« ...voilà la difficulté ... a été énorme (lors du confinement) ... on prenait notre téléphone on appelait mais ..., ce n'était pas suffisant pour ces jeunes ... (Guillaume, 158 & 161-162).

Situation d'assistance

Nicolas explique son rôle auprès des jeunes qu'il côtoie : cela consiste pour lui en l'autonomisation des bénéficiaires qu'il rencontre, par le biais de la réinsertion sociale et professionnelle et leur accompagnement auprès d'institutions sociales. La mise en autonomie est également une des finalités de la PF ou de la PS (Connac, 2010, 2019 ; Molenhauer, 1959 ; Reyer, 2002 ; Dollinger, 2006 ; cités par Hämäläinen, 2012)).

« ... cela va être plutôt des problématiques d'ISP ou alors de mise en autonomie : les accompagner au CPAS, ... » (Nicolas, 441-442)

Pour quatre des TR (Nicolas, Guillaume, Julie, Laurence), certains de leurs bénéficiaires perçoivent des aides financières et/ou des revenus de remplacement, auprès du bureau de chômage et/ou du CPAS : ces jeunes seraient aussi en zone d'assistance (Castel, 1994 ; cité par Fastrès & Servais, 2012). Au sein de l'AMO de Laurence, c'est principalement la classe populaire qui est bénéficiaire de la PF dans son AMO, à l'instar de la majorité du public-cible qui fréquentait l'école de Freinet (1969 ; cité par Connac, 2019).

« ... un quart de la population qui ..., habite dans des zones HP ..., donc ce sont des espèces de camping, où c'est beaucoup de caravanes, des chalets, ... on est une des plus pauvres de la province ... avec le plus haut taux de chômage. ... (...) ... en général, ... au CPAS » (Laurence, 228-231 ; 129-130).

A la lecture du public-cible des TR, nous pouvons considérer que le public répond à la situation de précarité développée par Ott (2019) et au modèle de Castel (1994 ; Voir Annexe 1, p. 98). Il est vrai que nous pouvons considérer que les jeunes pris en charge par nos TR se situent principalement dans la zone de désaffiliation (plus de réseaux

sociaux, plus de travail) et dans la zone d'assistance (situation d'aide sociale et absence de revenu du travail).

Méthodologie non stabilisée – Connaissance théorie du TR

Connaissance de la PS - Définition PF

A propos des connaissances sur le concept de PS, nous pouvons faire le constat que cinq sur six TR ne connaissent pas la PS. Selon Mathiesen (2008, cité par Storø, 2012) cela peut s'expliquer par le fait que les praticiens de la PS présentent peu d'intérêt pour la théorie. En outre, aucun des TR de notre échantillon ne peut en faire une définition suffisante : même Karim qui a obtenu un Master en sciences de l'éducation, n'en donne qu'un début de définition. Il ne dit rien de l'intention d'éducation globale ni de l'apprentissage des relations sociales de la PS (Hämäläinen, 2012). En revanche, il relève le champ d'action principal en dehors des murs en Belgique. Ce lieu privilégié de pratique de la PS, en Belgique et en France, est décrite par ces différents auteurs : Boncourt et Mazurie, 2018 ; Le Breton et Sabin, 2020. Ce constat est également réalisé dans l'article au sujet de Radlinska (2016 ; citée par Ott, 2017). Il s'agit donc du seul élément pour lequel Karim a un discours de type interprétatif. Néanmoins, il est possible que ce manque de précision puisse s'expliquer par son état de fatigue et l'heure tardive de l'entretien à 19 heures et qu'il se trouvait encore sur son lieu de travail.

« ... une pédagogie particulière, ... dite pédagogie hors des murs c'est-à-dire le travail ... dans l'environnement et dans la réalité contingente du public ... » (Karim 08-11).

Pour définir sa pédagogie, nous retiendrons que Freinet parle plus volontiers de mouvement, dans le sens d'une évolutivité des techniques. Seuls les principes et les invariants susmentionnés sont immuables et s'appliquent aux innovations technologiques. Freinet voyait l'apprenant, en tant qu'auteur du dispositif pédagogique : il reste toutefois accompagné et soutenu par l'enseignant. Pour ce qui concerne les TR, seuls Louis et Julie sont à même d'en réaliser un début, en faisant d'une part, une distinction de la PF avec la pédagogie traditionnelle à l'école, pour Louis.

« ... notamment via les écoles, hein principalement. ... avec la pédagogie alternative, ..., la notion de travail de groupe, ... de découverte aussi ... de position différente du ... professeur ..., ... » (Louis, 08-12).

Et d'autre part pour ces deux TR, la PF se définit aussi par l'énumération incomplète de quelques-uns de ses principes. Louis énonce le travail de groupe, l'expérientiel et la symétrie de la relation professeur-élève. Quant à Julie, elle y voit l'absence de mémorisation par cœur, le tâtonnement expérimental et aussi, une méthode naturelle.

« ... c'est surtout heu le fait de pas fonctionner sur du par cœur, heu ..., mais l'échec est un apprentissage et ... chaque enfant, ... apprenne à son rythme ... » (Julie 345-347)

Les autres ne peuvent pas faire une définition de la PF. Par exemple, pour Guillaume les principes énumérés par nos soins lui disent « vaguement » quelque chose, mais il n'est pas certain d'avoir été informé à ce sujet durant son bachelier d'assistant social ; ce qui nous paraît logique. Les éducateurs spécialisés en formation ont probablement plus d'informations sur la pédagogie que les assistants sociaux davantage orientés sur l'aide sociale.

« ... cela me dit quelque chose, bien qu'à Cardijn, ils ont dû m'en parler mais je n'ai peut-être pas dû ... » (Guillaume, 615-617).

Afin de définir la PF, Karim tente d'expliquer ce que la pédagogie étudiée n'est pas. Pour lui, Freinet se serait inspiré de la PS, mais son mouvement s'en écarte car la PS est exclusivement mise en œuvre en dehors des institutions.

« ... (Freinet) ... c'est un pédagogue inspiré par une PS ! Il n'est ... il peut pour certains être un pédagogue social ! ... pour ma part ... Freinet n'est pas un pédagogue social ... il a quand même mis sa pédagogie ... dans un cadre scolaire ... ne l'a pas, pas fait à l'extérieur ... » (Karim, 438-447).

Malgré les réticences de Karim, nous pouvons faire le constat d'une vision erronée de la PF. Nous avons pu relever les incursions de la PF par les classes promenades et les enquêtes auprès des artisans locaux, en dehors de l'école (Beauté, 2008 ; Radlinska, 2016). De plus, l'argument de la pratique de la PS, exclusivement hors des murs, n'est pas partagé par plusieurs auteurs (Boncourt & Mazurie, 2018 ; Le Breton & Sabin, 2020 ; Radlinska, 2016 ; citée par Ott, 2017) et par le chantier de l'association française Freinet, dont Ott (2017) fait partie. Il est vrai que ces derniers ont une vision globale de la PS qui a le souhait d'y inclure l'éducation formelle, informelle et non-formelle. Leur définition rejoint celle de Hämäläinen (2003 ; cité par Storø, 2012). Nous faisons le constat de l'absence de connaissance de cinq de nos répondants sur la PS et de l'insuffisance des connaissances, voire des croyances erronées de Karim, à propos de la PS. Pour ce qui est de la PF, nous observons une insuffisance de

connaissance pour Karim, voire l'absence de connaissance tangibles pour Guillaume ; ou l'oubli de ce à quoi la PF correspond chez Laurence et Nicolas. Seuls Julie et Louis ont pu donner une définition axée sur certains principes de la PF. Cette situation s'explique sans doute par l'insuffisance d'étude empirique qu'Oppl (2017) a pu constater. De nombreux articles sont écrits par des praticiens avec un registre plutôt prescriptif. Il est vrai aussi que Storø (2012) signale que les concepts utilisés par les praticiens diffèrent de ceux employés par les théoriciens.

Prise de connaissance et mise en pratique des principes d'autonomisation

Vu qu'aucune définition de la PF, en lien avec les principes qui la sous-tendent, ne peut être réalisée par la majorité des TR de notre échantillon, c'est-à-dire par quatre de nos répondants, nous avons toutefois tenté de repérer les indices de mise en œuvre intuitive de la PF. Nous l'avons fait par l'intermédiaire du relevé d'éléments du pôle d'autonomisation du modèle canadien (Pharand, 1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2010), assimilable dans ses principes et ses finalités à la PF. Nous avons tenté d'identifier les principes énumérés par nos TR ou avalisés à la suite de notre énonciation de ceux-ci. De cette manière, nous avons espéré mettre en évidence la pratique de la PF, à l'insu de nos répondants. Force est de constater que les TR de l'échantillon ont une pratique en accord avec le pôle d'autonomisation ou la PF. Ils l'ignoraient avant nos entretiens et étaient étonnés de la similitude des caractéristiques de leur pratique professionnelle avec les principes de la PF. Néanmoins, nous avons tenté de dégager dans notre échantillon le TR le plus en harmonie et en accord avec la PF. A la lecture de l'ensemble des discours, nous estimons que tous nos TR pratiquent la PF. Nous nous sommes néanmoins penchés sur trois principes qui nous paraissent les plus emblématiques de la PF et les plus compliqués à mettre en œuvre, selon les TR : notre choix s'est porté sur la coopération, la participation démocratique dans le sens de la gestion coopérative et citoyenne de l'AMO ou l'autogestion et l'évolutivité des pratiques de la PF.

Pratique harmonieuse de la PF

Pour ce qui concerne Guillaume, il est très frappant de constater que ce TR a pris conscience, de manière surprenante et frappante, que ses actions auprès des jeunes, étaient selon ses dires, presque toutes en accord avec la PF. Seul pour un des principes, il émet des réserves.

« On est quand plein dedans, surtout que c'est marrant les deux derniers points : l'accès à la culture et le, la démocratie ... » (Guillaume, 632-634).

« On s'y retrouve quasiment tous sauf un au milieu là ! » (Guillaume, 636).

« ... (...) ... (l'autogestion) ... c'est vraiment ça c'est la place du public ou la population au sein de l'institution elle est, elle est première quoi ! Elle est heu ... elle est énorme et ben nous on n'a peut-être pas cette chance de pouvoir le faire à 100 pourcents ... » (Guillaume, 800-802).

Même si Guillaume reconnaît que les principes de la PF sont le quotidien de son travail de rue, il nous semble éprouver des difficultés à reconnaître la contextualisation des éléments déjà présente dans son AMO. Mais il est capable de relever les principes comme faisant partie de sa pratique lors de leur énonciation. Parmi les autres TR, trois d'entre eux ont une révélation de leur pratique de la PF, mais moins frappante, vis-à-vis de l'exclamation de Guillaume. Seuls Karim et Julie nous ont semblé conscients qu'ils exerçaient déjà leur métier selon les principes de la PF. Le TR, Guillaume, est sous le charme de la PF car il envisage d'essayer de l'inclure davantage dans son AMO et au minimum, dans le projet qui y est en cours. Il affectionne l'idée d'institutionnaliser la PF dans son organisation, car elle est également évolutive et s'ouvre aux nouveautés. Par ses réflexions, Guillaume est le TR qui se montre le plus en accord avec l'un des éléments les plus significatifs de la définition de Freinet : l'évolutivité (Freinet, s.d. ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018, p. 237).

« ... (...) ... on peut se la réapproprier comme tu dis elle est faite pour évoluer donc, si on peut la mettre à notre sauce ... ce n'est pas inintéressant ... j'y porterais un regard attentif dessus ! ... même si je n'arrive pas à l'inclure dans toute l'AMO, ben on peut peut-être l'inclure dans le projet dans lequel, je suis ... » (Guillaume, 910-916).

En outre, sa pratique est centrée sur la mise en autonomie à l'instar des autres TR de l'échantillon, comme l'envisageait Freinet à son époque (Connac, 2010, 2019) ou comme le conçoit Hämäläinen dans la PS (Molenhauer, 1959 ; Reyer, 2002 ; Dollinger, 2006 ; cités par Hämäläinen, 2012).

« ... mettre des jeunes en autonomie, ... c'est-à-dire j'ai des jeunes qui veulent quitter la maison, le foyer familial ... ils ont plus de 18 ans. ... je me lance dans les démarches avec eux ..., c'est de se dire : « Tiens tu vas avoir un RIS à 980 euros ... heu le CPAS te donne la caution, ben on te trouve un petit studio à 450 ... on va aller avec la camionnette chez « Maison du cœur », ... chercher les meubles, ... » (Guillaume, 731-740).

Guillaume ne paraît pas se rendre compte qu'il adhère, de manière prononcée, aux principes d'autonomisation de la PF. Son adhésion aux principes de la PF est

importante ; il n'en est pas encore conscient alors qu'il me semble être le TR le plus en harmonie avec la PF.

Pratique PF un peu moins franche

Louis se rend compte, de manière moins tranchée, que son travail est proche des préceptes de la PF même si, au départ, l'AMO dans laquelle il exerce, ne revendique pas cette méthodologie d'emblée.

« ... (...) ... même si on ne se positionne pas, en tant qu'AMO, en disant nous on fait de la PF, c'est tout. Mais, malgré tout, oui il faut dire ce qui est, et je pense que notre cadre de travail fait que on rencontre beaucoup de points de la PF. Cela c'est clair, maintenant, ce n'est pas essentiellement celle-là, je vous l'ai dit ... (Louis, 818-821).

Il reconnaît ensuite, que la PF n'est pas la panacée pour toutes ses interventions auprès des jeunes dans sa pratique de TR. Louis ne nous semble pas avoir assimilé l'évolutivité présente chez Freinet (Freinet, s.d. ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018, p. 237).

Pour ce qui concerne Karim, dans son discours sur comment définir la PF, seul le principe de méthode naturelle (Oppl, 2017), le 12^{ème} invariant d'expérientiel et le 3^{ème} invariant de globalité (Freinet, 1964) transparaissent dans cette partie de l'entretien sur sa conception de la PF. Cette dernière peut paraître assez pauvre.

« Freinet, même s'il a compris que l'environnement du public était important, ... » (Karim, 444).

Mais plus tard, Karim indique que l'apprentissage de l'argumentation est le but poursuivi dans certaines activités qu'il organise et qui se réalise principalement sous forme de jeux. L'expression libre y est favorisée, et il ajoute que l'erreur est ensuite corrigée par le TR. L'autonomisation y est en toile de fond. Ces principes de la PF font partie de ceux qui ont été répertoriés par Connac (2010,2019).

« ... l'argumentation, le travailleur social, nous ce qu'on faisait, on laissait faire et au moment où on voyait qu'il y avait une erreur heu ... au niveau du français ou une manière qui n'est pas la bonne, ... » (Karim, 148-150).

Laurence ne se souvenait plus des principes en lien à la PF et a dû les transcrire pour s'en rappeler par la suite. On peut remarquer que sa compréhension est parfois erronée quand elle explique l'évolutivité ou l'ouverture de la PF à la nouveauté (Deldime, Haccuria, Landroit, & Van Cottom, 1978 ; extrait tiré de l'entretien exploratoire de Van Cottom, 2020). En effet, il y a confusion de Laurence vis-à-vis de l'évolutivité

avec la mise en autonomie et la coopération qu'elle a favorisées, dans l'exemple d'une jeune dont elle a pu s'occuper. Ces principes sont, quant à eux, partie prenante de la PF (Connac, 2010, 2019). La méprise de Laurence pourrait s'expliquer par le moindre intérêt des praticiens pour la théorie (Mathiesen, 2008 ; cité par Storø, 2012).

« ... on parlait de capacité à évoluer, ... j'accompagne quelqu'un au niveau du CPAS la première fois la personne parce qu'elle est en panique ... un an plus tard, je la vois qu'elle accompagne quelqu'un d'autre ... » (Laurence, 483-489).

Néanmoins, elle explique, de manière très claire, dans sa citation ci-après que le tâtonnement expérimental est mis en œuvre lors de ses prises en charge, si l'erreur du ou des jeune(s) n'occasionne(nt) pas trop de conséquences.

« ... tout erreur est un apprentissage, ... tant que ce n'est pas trop de conséquences, quoi. ..., on les laisse, entre guillemets, se planter : pour qu'ils prennent conscience ..., ... » (Laurence 491-494).

Aux dires de Nicolas, les jeunes sont auteurs et ils coopèrent pour mener à bien des activités qu'il nomme « projet » (Beauté, 2008). Celles-ci sont, à la base, influencées par les centres d'intérêt (Oppl, 2017) et ont une visée citoyenne (Connac, 2010, 2019).

Et pour finir, Julie nous apprend par cet exemple de question posée à un jeune vis-à-vis d'un autre, que la mise en autonomie et la coopération décrites par Connac (2010, 2019) font aussi partie intégrante de sa vision des finalités de son travail de rue.

« Beh, eh ! ben justement, toi jeune A, tu n'irais pas avec jeune B, pour montrer ce que nous, on t'a montré la dernière fois ? ». Et donc, en fait, eux deviennent passeurs de savoir » (Julie, 580-581).

A la lumière des éléments mis en évidence dans cette section, nous nous rendons compte qu'il existe un écart important entre les connaissances théoriques sur la PF, objectivées par nos entretiens et la mise en pratique intuitive des principes de la PF par au moins quatre TR. L'écart le plus franc est présent chez Guillaume par ses intentions de mettre en apprentissage la participation démocratique et son attachement à l'évolutivité de la PF.

Nous pensons que le phénomène au sein de notre échantillon peut être expliqué par l'insuffisance d'apprentissage de théories autour de modèles tels que la PF ou le pôle d'autonomisation de Fontaine (2000). Cela est peut-être lié aux programmes d'études belges des éducateurs spécialisés, qui sont centrés, pour ce qui est du travail de rue, sur des actes ou compétences mais qui ont tendance à négliger les modèles théoriques, comme le suggère Turkieltaub (2012) pour la France. On peut aussi avancer que la

jeunesse du métier de TR n'a pas encore permis aux concepteurs de programme de réaliser une mise à jour des contenus en lien avec le travail de rue. Pour ce qui est des cas particuliers de Guillaume et Louis, qui ont tous deux une formation initiale d'assistants sociaux : il nous paraît possible que Guillaume et Louis n'ont pas été informés sur la pédagogie en général. Nous supposons que si Louis a pu nous proposer un début de définition de la PF, c'est parce qu'il est en dernière année d'intervenant en thérapie familiale et systémique et qu'il aurait pu en être informé et/ou qu'il serait plus habitué que Guillaume à la théorisation des éléments.

Nous émettons l'hypothèse que la pratique de la PF non conscientisée par quatre de nos TR avant l'entretien, conférerait un frein à sa mise en œuvre de manière complète et efficace dans leur réalité professionnelle. Nous avons l'espoir que la conscientisation d'une pratique influencée par la PF et que la prise de connaissance de ses principes améliorera la qualité de leur travail.

Inconvénients de la PF

Nécessite du temps

Pour Guillaume, ce qui peut ralentir la prise en charge des jeunes n'est pas lié à une mauvaise volonté de leur part mais certains ont besoin de plus de temps pour entamer un lien social. Effectivement, afin d'éviter de brusquer les jeunes, de Boevé et Giraldi (2010) préconisent une phase de familiarisation de l'environnement par les TR, qu'ils qualifient de flânage ou de zonage. Cette étape du travail de rue est développée par le collectif de l'ATTRueQ (1997 ; cité par Fontaine, 2010). Il s'agit de la tournée de quartier, utilisée par les TR pour favoriser leur intégration progressive au groupe de jeunes. Ce préalable est incontournable et s'explique par la situation de précarité du jeune, développée par Ott (2019) qui se traduit parfois par une perte totale de confiance en l'avenir, en l'autre et qui comprend aussi une appréhension envers les institutions. Les premiers moments seraient donc marqués par une période de négociation de valeurs, dépeinte par Fontaine (2010). La mise en confiance ou transformation du jeune serait déterminante pour le tissage de lien avec le TR (Ott, 2019). La collègue du TR, Laurence, a le même sentiment, les premiers contacts avec les jeunes sont parfois difficiles et nécessitent une période de latence.

« ... (...) ... la première fois je vais croiser une personne, ce sera juste : « Bonjour ... ». La fois d'après ce sera : « Bonjour vous allez bien ? », ... au fil du temps ... il y a un petit lien qui se fait » (Laurence, 87-89).

Guillaume reconnaît que le facteur temps peut parfois être, dans sa pratique, un obstacle au respect intégral des centres d'intérêt et à l'expérientiel des jeunes. Certaines activités sont plutôt initiées par l'AMO.

« ... (...) ... on n'a parfois pas trop le temps d'expérimenter, ... si on pouvait laisser les gens expérimenter ce serait encore mieux, quoi. ... » (Guillaume, 821-823)

Selon Louis, les activités organisées dans son AMO seraient des moments prétextes, qui après un certain temps permettent d'entrer dans une prise en charge plus concrète.

Le laps de temps évoqué par les quatre TR rend bien compte de la période d'acculturation des intervenants qui serait le préalable à l'accompagnement des jeunes, mis en lumière par Fontaine (2010).

Dans l'exemple donné par Laurence plus haut, lorsque celle-ci parlait d'une jeune accompagnée au CPAS en page 50-51, on peut se faire une idée du temps de la mise en autonomie. Le processus était long, il avait duré un an lors de cette situation.

« ... (...) ... j'accompagne quelqu'un au niveau du CPAS ..., ...un an plus tard, je la vois qu'elle accompagne quelqu'un d'autre quoi, ... (Laurence, 487-489).

Pour finir, Julie aimerait accorder plus d'initiatives aux jeunes en matière de gestion de planning mais regrette que son organisation ne soit pas encore à ce stade, faute de temps ou de recul nécessaire à l'apprentissage de l'autogestion ou management coopératif (Connac, 2010, 2019).

« Dans notre idéal, on créerait un planning avec les jeunes mais ... il faut aussi qu'ils soient disponibles en amont ... parce qu'il faut prendre le temps de prendre le temps ... » (Julie, 317-415).

Parmi nos six répondants, seul Karim n'évoque pas le facteur temps inhérent à la profession de TR. Il est vrai qu'engagé dans une nouvelle histoire professionnelle, il pourrait déjà avoir pris distance vis-à-vis de son ancien emploi afin de déployer un investissement maximum à son nouvel emploi.

Lorsqu'il s'agit de prendre soin des personnes en situation de précarité, Ott (2019) propose d'intervenir de manière inconditionnelle sur le plan de la durée. La reprise de confiance en l'autre, en l'avenir et en soi ne semblerait envisageable que par des approches hors-mandatement, « souples » (MSSS, 1992 ; cité par Fontaine & Duval 2000) ou à engagement minimum (Laredo & Hill, 2018). Les dénominations de pratiques professionnelles sont différentes selon les pays mais leur point commun est d'accorder du temps lors de la prise en charge du jeune en situation de précarité.

Motivation du jeune – Investissement important du TR

Julie nous expose que c'est parfois compliqué de faire participer le jeune aux prises de décisions, même si dès le début, les TR ont à cœur de partir de leurs centres d'intérêt tel qu'il est préconisé en PF (Oppl, 2017). Elle pense que cela est dû au fait que le jeune a d'autres réalités que les intervenants. Guillaume est du même avis que Julie. Pour lui, le jeune de son AMO lui semble moins motivé que dans un de ses lieux de stage bruxellois, où cela permettait une forme d'autogestion de l'AMO « *Bottom-up* » (Raemdonck, 2020).

« ... (...) ... il faut aussi qu'ils soient disponibles en amont d'événement, de ou d'actions pour pouvoir organiser cela, ... Ils ont aussi d'autres ..., d'autres priorités, d'autres rythmes de vie, heu que les nôtres. ... » (Julie, 412-422).

« ... après c'est pas du tout le même public ... à Bruxelles, les jeunes étaient ultras impliqués dans les prises de décision, c'était parfois la prise de décision par le bas quoi ! » (Guillaume, 686-688).

Il pense que cette faible implication des jeunes, à Jodoigne, est un frein à la mise en œuvre de ce mode de gestion de l'institution. Du point de vue de la recherche d'emploi de ses bénéficiaires, il doit également, de temps en temps, les stimuler par l'envoi de petites annonces afin de les inciter à se remotiver.

Pour la prise en charge des adultes, Laurence explique qu'ils sont moins réceptifs à ses demandes et qu'elle doit parfois, se montrer assez directive lors de leur accompagnement et leur mise en autonomie.

« ... (...) ... je leur demande beaucoup plus ... « Tu bouges quoi, t'es grand, tu as deux jambes, tu as une voix. Je suis là, j'accompagne clairement mais ... » (Laurence, 565-569).

La TR nous dit également que son travail n'est pas valorisé par le grand public et elle nous fait comprendre que le fait de devoir remotiver les jeunes dont elle s'occupe, exige beaucoup d'investissement. Laurence termine et précise que pour pouvoir tenir dans ces conditions, qu'il est essentiel de garder, vis-à-vis des jeunes, une certaine distance professionnelle.

« ... l'éducateur ... c'est un sacré boulot, que cela demande beaucoup d'investissement personnel. ... (...) ... Je pense que ... c'est de pouvoir prendre la distance professionnelle et pouvoir faire la part des choses, ... » (Laurence, 728-739).

Le manque de motivation des jeunes que peuvent parfois rencontrer nos trois TR n'a pas été directement verbalisé par les autres TR. Mais nous avons des raisons de penser qu'il est envisageable qu'ils aient le même ressenti, vu que les jeunes qu'ils

accompagnent sont généralement en situation de précarité et souffrent aussi d'un grand manque de confiance en eux. Ott (2019) explique que l'état de précarité du jeune peut être tel qu'il est nécessaire de lui faire vivre des moments d'activités régulièrement, afin de le ramener dans une temporalité et une vie sociale. Ce phénomène est représenté dans le second principe de continuité spatio-temporelle de l'accueil et de la relation entre les protagonistes (Ott, 2017). Cette transformation prend du temps. Les modes de régulation mis en place par Laurence pour se protéger du manque d'implication des jeunes, telles que la directivité ou l'instauration de distance professionnelle, ne font pas partie des actes qui sont habituellement repris dans la mise en œuvre de la PF. Ils sont plutôt à mettre dans le pôle stratégique normatif de Pharand (1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2000).

Nous observons donc, que le facteur temps est à la fois un préalable à l'opérationnalisation de la PF – se fondre dans l'environnement, négocier son appartenance à la culture des jeunes, lui donner confiance en l'autre – par les TR et en même temps un frein à la mise en œuvre de la PF pour certains de ses aspects, telle que l'autogestion de l'AMO. La motivation du public-cible est questionnée et aussi présentée comme une limitation à l'adhésion de la PF. Le TR reconnaît que le manque d'implication du jeune exige davantage d'investissement de sa personne. Il se pourrait que le sentiment du TR soit faussé et que ce serait la situation précarité du jeune qui lui donne l'impression d'un manque de motivation.

Autres limites de la PF

Nous avons émis l'hypothèse que la PF ne pouvait soutenir le travail des TR lors des conflits avec les jeunes. Le huitième principe proposé par Ott (2017) et les membres du chantier de l'association française Freinet nous informait que le conseil démocratique était susceptible de régler les CMI et que la CNV²⁰ ou l'arrêt de l'activité permettait d'endiguer les CMA.

CMI

Par convention auprès de mes répondants, nous avons considéré que les CMI renvoient à des situations conflictuelles qui impliquent uniquement la parole des jeunes, de leur

²⁰ CNV : Communication non-violente.

famille, entre le TR et le jeune. Nous avons d'abord demandé à l'ensemble des TR de notre échantillon, quelles étaient leurs stratégies lors de CMI ? Nous les avons questionnés ensuite sur leur pratique en cas de CMA. Nicolas et Louis nous rappellent que la règle de non-mandatement de l'AMO rendrait les conflits rares puisque la présence du jeune n'est pas imposée. Leurs réponses à nos questions sont variées mais néanmoins nous remarquons que ce qui s'en dégage c'est que la continuité de la PF ne paraît possible que lors d'une petite partie des CMI.

Au préalable, il est néanmoins important de dire que le dispositif de participation démocratique dont nous parlons n'est pas le dispositif de conseil démocratique officiellement décrit en PF. Nous tirons profit du principe d'évolutivité de la PF et acceptons par convention une adaptation de la pratique, à l'environnement de travail (Freinet, s.d. ; cité par Boncourt & Mazurie, 2018). Les stratégies informelles adoptées sont assimilables au conseil démocratique mais se réalisent, soit préventivement ou dans l'instant. Ainsi, Julie explique que lors des séjours de rupture, en prévention des conflits, une charte est coconstruite avec le jeune sur une note positive et dans l'esprit du conseil démocratique. Nous y retrouvons dans ce mode de réalisation de charte, construite mutuellement, la mise en pratique du principe de la coopération entre le jeune et le TR, mentionné par Connac (2010, 2019).

« ... à chaque camp, refaire une charte complète avec le jeune ... mais on va essayer d'être dans du positif plutôt ... (un exemple) : « On se respecte tous les uns avec les autres ... » (Julie, 634-638).

Lorsqu'un conflit se déclare, Julie favorise la remise en question par la discussion qui peut être suivie par une mise en débat. Cette pratique nous semble assimilable au conseil proprement dit.

« ... on va être dans du dialogue ... afin que le jeune heu se remette sa parole en question et à un point de vue critique ... après cela peut s'ouvrir en débat avec les autres jeunes ... » (Julie, 597-604).

Selon le même principe, Laurence nous explique qu'il lui arrive d'impliquer un jeune extérieur au conflit, afin qu'il exprime sa position. Dans ce cas de figure, la gestion du conflit se réalise aussi grâce au collectif.

« Les autres qui disent : « Ouais, ce n'est pas sympa, en plus Lau (Laurence) est là, les gars, vous devriez être un peu respectueux » ... » (Laurence, 701-702).

Le septième principe d'Ott (2017) se vérifie, de manière limitée car ***seuls deux TR de notre échantillon emploient le conseil démocratique ou pratiquent la PF*** dans le

cadre des CMI. D'autres stratégies sont mises en pratique lors de CMI. Par exemple, les TR nous font également savoir pour Guillaume, Laurence et Louis qu'ils sont dans le dialogue en aparté avec chacun des protagonistes ou dans la communication non violente pour Karim et Nicolas.

La discussion en aparté ou la CNV seraient le mode de régulation des CMI pour cinq de nos répondants.

Les TR ont également recours au pôle normatif de Pharand (1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2000) car ils font référence à des règles et réagissent aux CMI par les actions suivantes :

- Recadrer le jeune pour Julie et Karim.
- Inviter à quitter l'activité si nécessaire pour Laurence.
- Stopper l'activité pour Julie.
- Mettre une distance professionnelle par rappel du statut de TR pour Louis.
- Donner des sanctions constructives pour Julie.
- Afficher des artéfacts : mettre une veste avec le logo de l'AMO pour Guillaume.

Comme nous pouvons le constater, dans deux situations les TR, de sexe féminin, Laurence et Julie ont eu recours au conseil démocratique lors de CMI. Dans les autres situations, les TR, en général, régulent les CMI grâce à la discussion, la CNV ou grâce à des actes selon le pôle normatif de Pharand (1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2000). Le 7^{ème} principe d'Ott (2017) est suivi de manière très limitée par les TR de l'échantillon.

CMA

Nous avons considéré que les CMA renvoient à des situations conflictuelles qui impliquent uniquement les actes des jeunes – cela sous-entend le non verbal –, de leur famille, entre le TR et le jeune. Ces conflits doivent être résolus dans l'urgence. Les TR ont accepté cette condition de manière conventionnelle.

Selon le 7^{ème} principe d'Ott (2017), les CMA sont susceptibles d'être régulés par l'arrêt de l'activité ou par la CNV. Ott (2017) reconnaît que la PF n'est pas efficace lors des CMA et aux recours des actes.

Dans notre échantillon, seul un TR régule les CMA tel que décrit dans le septième principe d'Ott (2017) : il s'agit de Nicolas qui réalise la régulation par la CNV.

Un des TR dit ne pas utiliser la PF, sans préciser l'action choisie. Les trois autres TR, Guillaume, Laurence et Julie ont recours au pôle normatif de Pharand (1995 ; citée par Fontaine & Duval, 2000), car ils font référence à des règles et réagissent aux CMA par les actions suivantes :

- Réagir de manière instinctive et rappeler les règles de bonne conduite lui permettent de mettre fin au conflit, selon Julie.

« ... les jeunes ... participent à la bagarre et en fait on se retrouve ... avec une vision de bagarre de sept jeunes contre un ... je sépare, ... les jeunes, en disant : « ..., il y a d'autres méthodes, ... comme comportement cela ne va pas : il y a des enfants autour de vous, on est en espace public, ... » (Julie 615-622).

- Prévenir le Parquet et l'Aide à la jeunesse pour Guillaume. Celui-ci pense que de cette manière l'intervention sera plus « douce » que l'appel de la police, qu'il juge plus directe. Et l'enquête sera réalisée par l'agent de quartier, bien connu par la famille.

« ... on va dans une autorité compétente comme un tribunal, on va avoir ..., un truc plus doux, ... (...) ... on va arriver avec un flic avec sa petite Modus Ils ne vont pas arriver avec un combi avec trois clébards ... » (Guillaume, 890-895).

- Appeler la police représente le dernier recours, mais la situation ne s'est jamais présentée pour Guillaume.

« ... il y a une bagarre avec 30 jeunes ... bon qui lynchent un jeune, enfin je n'aurais peut-être pas le choix mais en tout cas, je n'ai jamais eu besoin de le faire et j'espère en tout cas, ... (Guillaume, 860-890).

- S'interposer ou appeler la police, pour Laurence.

Nous en concluons que pour ce qui concerne les CMI, seules deux TR féminins ont recours à la PF, par l'utilisation du conseil démocratique adapté. Dans d'autres situations, le recours à la discussion et à la CNV se révèlent efficace pour les CMI. Cinq TR ont recours au pôle normatif de Pharand (1995).

Pour les CMA, un TR respecte le 7^{ème} principe d'Ott (2017) car il a recours à la CNV. Les autres ont recours au pôle normatif de Pharand (1995) et un, ne précise pas son action. Néanmoins nous constatons que Guillaume, dans son souhait de conserver une régulation « douce » des CMA, s'adresse volontiers au Parquet ou au secteur de l'Aide à la jeunesse.

Nous constatons que les réactions des TR aux conflits semblent être des réponses instinctives. Seule Julie verbalise notre constat mais il nous semble que les autres TR

adhèrent aussi à ce *modus operandi*, vu la conceptualisation limitée de la PF de nos TR.

Nos hypothèses se vérifient de manière marginale que ce soit pour les CMI (deux TR utilisent le conseil démocratique adapté) ou les CMA (un seul TR utilise la CNV) ; d'autres actions sont utilisées qui appartiennent au pôle normatif de Pharand (1995 ; citée par Fontaine & al., 2000).

Nous concluons que les CMI sont généralement des limites à la mise en œuvre de la PF (seules deux situations relevées par les TR féminines sont conciliables avec la PF) et que les CMA sont des limites à la réalisation de la PF pour cinq TR sur six de notre échantillon.

Utilisation d'autres méthodes que la PF

Les TR nous ont dit utiliser d'autres méthodes. Nous avons choisi de les répertorier en méthodes générales, théories et outils de travail.

Méthodes générales

Pour commencer, nous énumérons les méthodes énoncées par les TR, qui sont censées être différentes des pratiques de la PF. Pour débiter, Guillaume nous dit qu'il ne suit pas de méthode particulière mais que son AMO s'est inspirée au début de la méthodologie de de Boevé et de Toussaint. La première méthode est assimilable à la PF mais le TR n'en est pas conscient lors de l'entretien. Il dit employer comme auteur, Toussaint qui est l'auteur d'un ouvrage qui traite l'action collective dans le travail de rue.

« ... je ne sais pas même pas ce que c'est, je ne sais pas s'il y a des noms d'auteur par rapport à ce qu'on fait mais ... (Guillaume, 570-571).

Karim connaissait la PF et dit s'en inspirer dans sa pratique. Néanmoins, il trouve que se limiter à une seule méthode ne permet pas d'avoir une vision suffisante sur la réalité professionnelle. Il nous semble ignorer l'évolutivité de la PF et du fait que seuls certains principes doivent subsister dans la pratique (Connac, 2019).

« ... que je pars du principe que garder heu, je veux dire mettre des œillères que sur une seule et même pratique c'est, ce serait dommage et dommageable pour le public avec qui on travaille » (Karim, 453-455).

En revanche, il se conforme 8^{ème} principe d'Ott (2017), qui précise que la PS n'a pas de modèle. Le nouveau poste de travail de Karim l'inspire puisqu'il travaille chez FEDASIL. Dans son quotidien, il côtoie beaucoup de migrants. Il a donc un intérêt

certain pour la pédagogie interculturelle d'Hervé Ott. Nicolas s'intéresse à la prise en charge systémique comme Louis qui est en quatrième année d'intervenant sur la thérapie familiale et systémique. L'AMO de Louis se sert de recherche-action afin de réaliser des échanges de pratiques et de répondre davantage aux besoins de leur public : ce deuxième élément fait référence à son ralliement aux centres d'intérêt du jeune. De plus, l'extrait tiré de l'entretien du TR signe son adhésion à l'évolutivité de la PF (Connac, 2019). Néanmoins, nous n'avons pas l'impression qu'il est au courant de sa cohérence avec la PF.

« ... cela demande ..., de toujours évoluer, et de s'intéresser à ce qu'ils aiment aussi, parce que les générations évoluent et donc, ils écoutent des musiques différentes, ils aiment des sports différents, ... » (Louis, 945-948).

Julie connaît la PF et nous dit d'une part, de s'inspirer de la méthode Montessori lorsqu'elle apprend aux jeunes la jongle et d'autre part, elle est influencée par la PF, lorsqu'elle incite l'apprentissage entre pairs et lors de la co-construction de la charte pendant les séjours de rupture.

« ... toi jeune A, tu n'irais pas avec jeune B, pour montrer ce que nous, on t'a montré la dernière fois ? ». Et donc, en fait, eux deviennent passeurs de savoir. Voilà, à la base, c'est nous mais on fait en sorte qu'eux entre eux. En fait, on part sur du Montessori pour dévier sur du Freinet ... (rire) ... » (Louis, 580-583).

La TR fait, de manière consciente, référence à la coopération, pensée par la PF (Connac, 2010, 2019).

Théories

Sur le plan des théories qui inspirent les TR, Guillaume nous dit s'être intéressé à la modernité de la société, durant son travail de fin d'études sur le travail de rue. Le sujet de modernité est aussi le centre d'intérêt de la PS car selon Hämäläinen (2012), cette discipline a pour rôle de réduire l'écart entre l'individu et l'innovation de la société. Et Nicolas nous révèle qu'il affectionne Bourdieu pour ses travaux sur la désaffiliation sociale et les microviolences infligées par la société. Ces deux éléments rejoignent le modèle de Castel (1994) pour la désaffiliation sociale et un des objectifs du travail de rue en PS par son rôle dans la prévention des microviolences (de Boevé & Giraldi, 2010). Pour terminer, Laurence s'intéresse aux travaux et à la théorie de la résilience de Cyrulnik.

Outils de travail

Du point de vue des outils de travail mis en œuvre par les TR : nous commencerons par la TR, Laurence, qui n'est pas consciente du respect des principes de la PF et nous exprime qu'elle ne suit pas de méthode, mais quelques outils, dont ceux de Majo Hansotte sur l'intelligence citoyenne. Elle suit donc les principes de création-expression libre et la participation démocratique (Connac, 2019).

« C'est tous ... des outils de création collective, communautaire » (Laurence, 385).

Louis précise que son AMO utilise régulièrement le S.W.O.T.²¹ comme outil d'évaluation de leur pratique professionnelle.

A notre hypothèse du recours possible à des méthodes différentes vis-à-vis de la PF, nous pouvons donc y ranger ces méthodologies de Toussaint : la pédagogie interculturelle de Hervé Ott, la CNV, la stratégie normative de Pharand, la prise en charge systémique, la recherche-action, la méthode Montessori. Pour ce qui concerne les théories prises en compte par nos TR, nous retiendrons : la modernité de la société par Mazogetti, la désaffiliation sociale et les microviolences selon Bourdieu, la résilience de Cyrulnik. Enfin, les outils mis en œuvre par nos TR sont ceux de Majo Hansotte pour l'intelligence citoyenne, ainsi que le S.W.O.T.

Il nous semblait important de relever que l'ensemble de ces méthodologies adhèrent plus ou moins aux principes de la PF.

A présent, nos propos se focaliseront sur la thématique de l'ISP des jeunes dont s'occupent les TR de notre échantillon. Nous débiterons par l'insertion sociale, qui selon Dubar (2001) et Castel (1994) est le préalable à l'insertion professionnelle, qui sera le second point d'intérêt de nos préoccupations, car nous pensons que ces éléments représentent une des finalités de la PF.

²¹ SWOT : outil issu de la langue anglaise. Il renvoie à quatre termes : strengths, weaknesses, opportunities et threats.

Socialisation du jeune

Nous allons dans ce chapitre dévoiler les stratégies de socialisation des TR. A ce propos, nous débiterons par les étapes méthodologiques du travail de rue qui représentent les préliminaires à la socialisation.

Etapes méthodologiques du travail de rue

La socialisation se réalise pour quatre des TR (Guillaume, Karim, Louis, Julie) d'emblée, par l'intermédiaire de l'axe collectif qui se traduit par des activités dans un groupe constitué et restreint à un nombre prédéfini de jeunes, déterminé par le TR. Le travail collectif avec les jeunes nécessite les étapes méthodologiques préalables à la mise en relation avec les jeunes. Ces quatre TR doivent, inévitablement, passer par les différentes étapes du TR. Pour de Boevé et Giraldi (2010), les étapes sont l'étude du milieu, l'identification, le tissage de lien, grâce à la présence du TR. Karim explique la méthodologie du TR, au travers de ses verbatim. Il fait référence au zonage qu'il effectue lors de ses tournées en rue. Cette étape le conduit au repérage d'un lieu investi par les jeunes et à sa mise à disposition pour un accompagnement collectif.

« ... il est plus facile de se mettre dans un endroit même à l'extérieur à un endroit connu pour que les gens puissent se passer le mot ... (...) ... les travailleurs de rue, ... vont chercher le jeune : ils vont essayer de rentrer en relation ... » (Karim, 427-433).

Pour Julie, le tissage de lien du TR avec le jeune ne serait réalisable que si la relation est sur le mode d'égal à égal. Ce statut d'égalité est celui recommandé par l'invariant 2 de Freinet (1964), le premier principe d'Ott (2017), ainsi que par le souci de proximité de la PS relevé par Le Breton et Sabin (2020).

« ... cette méthode-là qu'on applique ... c'est le vivre ensemble et à égal avec les jeunes et les gens qu'on rencontre dans l'espace public (Julie, 19-20).

Plus rarement, un premier contact individuel est envisagé, avant la mise en œuvre du travail en collectif.

Le collectif

Même si pour les deux autres TR, Laurence et Nicolas, la socialisation est aussi possible grâce à l'axe de travail collectif, mais pour des raisons différentes, il sera précédé par un travail individuel formalisé avec leurs collègues au sein de l'AMO. Pour Laurence, cette division du travail (Raemdonck, 2019) est rendue obligatoire.

D'une part, faute de temps, parce qu'elle s'occupe de l'organisation administrative des projets de son AMO et d'autre part, car beaucoup de ces bénéficiaires ont des assuétudes qu'elle doit réorienter avant les activités collectives, vers des centres spécialisés. Et pour Nicolas, le manque d'intimité de la rue n'est pas compatible avec l'accompagnement individuel. Laurence et Nicolas ont donc moins recours au zonage puisque l'adhésion des jeunes à l'AMO se fait individuellement dans l'organisation. Les interventions des deux TR sont donc d'emblée avec le groupe. Nicolas nous donne comme exemple de travail en collectif, les activités sportives organisées au skate-park de Braine-l'Alleud. Ce côté ludique et sportif des actions collectives correspond à la définition de de Boevé et Giraldi (2010), ainsi qu'à celle d'Ott (2011).

« ... au niveau social ..., on va ... amener les jeunes à ... modifier leur paysage social par ... une compétition de trottinettes, ... un cours de danse hip-hop heu avec leur aide ! ... on va interpeller l'échevin ... pour modifier le skate-park ... est ... une forme de prévention ... » (Nicolas, 141-145).

Un peu plus tard, Nicolas nous explique que l'activité collective peut faire figure de biais pour atténuer des problèmes psychologiques. Dans ce sens, de Boevé et Giraldi (2010), ainsi qu'Ott (2011), voient dans le collectif, un soutien socio-éducatif. Karim nous donne un des objectifs du travail en collectif qui facilite selon lui, au travers de jeux de société, l'apprentissage social par l'intermédiaire de l'entraînement à l'argumentation entre pairs.

« ... l'habituer à un argumentaire ... social, ... qui va lui permettre ... (d') organiser sa pensée par rapport à une situation ... » (Karim, 152-154).

Laurence nous donne l'exemple de travail collectif par un jeu de théâtre spécifique : le « Librex ». Le sujet est suggéré par le TR mais les échanges sont librement orchestrés par les jeunes et leur permet d'exprimer leurs besoins par l'intermédiaire de l'art.

« ... c'est ce qu'ils apprennent du « Librex », de la libre-expression ... aujourd'hui on travaille la terre ... après voilà, faites- en ce que vous voulez de la terre, donnez-lui une vie » (Laurence, 532-535).

Les activités données en exemple par les trois TR sont généralement réalisées avec un groupe hétérogène (mixité de genres, différentes nationalités, mixité culturelle et diversité de normes sociales) propice à la décentration pédagogique décrite par Le Breton et Sabin (2020) et donc à l'ouverture aux autres. Le décentrement des jeunes, favorisé par la multiplicité des profils lors du travail collectif signalée par Guillaume (en p. 51), réduirait les microviolences et l'agressivité. En effet, Schwartz (1997) avait

pointé l'isolement social comme vecteur de violence chez les jeunes. Les activités favorisent l'expression libre (Connac, 2010, 2019) et aussi l'émancipation sociale (Oppl, 2017), dans le sens qu'elles apprennent aux jeunes les moyens de revendication de leurs demandes et les transforment socialement.

Pour tous les TR, l'activité collective induit la socialisation des jeunes. De la même façon, Louis conçoit l'animation collective, à l'instar de l'ensemble des autres TR, comme un biais ou un prétexte dont la finalité est un travail centré sur l'axe individuel. Ce phénomène de double amorce se distingue clairement dans le discours de Karim. Il l'explicite comme la suite naturelle d'une activité physique qui entraîne le jeune à se retrouver face à lui-même et à ses problèmes. Le processus de double amorce décrit, de manière très concrète, par le TR, facilite la compréhension du concept théorique (Jullien, 1996 ; de Boevé, 1996 ; cités par Fontaine, 2010 ; de Boevé & Gosseries, 2005 ; de Boevé & Giraldi, 2010).

... des animations sportives ... c'est en découvrant ses propres limites que le travail peut commencer à s'opérer. ... la fatigue ..., ils commencent à craquer, ... à se dévoiler ..., ... on commence à mettre un travail vraiment en place. ... comme projet d'avenir, ou trajectoire existentielle (Karim, 91-118)

La double amorce, initiée par l'activité physique, durant l'aide collective, rend le jeune capable d'envisager des solutions pour son avenir et l'axe individuel est alors enclenché (de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011).

Le rôle du travail en collectif relève de l'expérientiel ou de « laboratoire social » pour les six TR de l'échantillon. Mais néanmoins, le discours de Julie nous fait dire qu'elle conçoit le milieu au sein duquel le collectif est en cours, comme un ***véritable terrain d'apprentissage social*** des comportements admis dans la vie réelle. Elle fait référence inconsciemment à un des objectifs de la PS, décrit par Hämäläinen (2003 ; cité par Storø, 2012).

« ... il y a des paroles de jeunes qu'on n'apprécie pas, ..., il faut être prêt à se confronter à ce genre de paroles-là ... qui peuvent ..., poser problème ... pour une conduite externe ... » (Julie, 396-402).

Pour Nicolas, l'apprentissage social passe aussi par une amélioration de la qualité de vie et la finalité de son travail n'est pas forcément la sortie du jeune de la rue. Mais, selon lui, son objectif est l'épanouissement du jeune dans son quartier. Laredo et Hill (2018) conçoivent le travail de rue identiquement. Pour Guillaume, le développement personnel du jeune se concrétise aussi par la mise en valeur de ses compétences, en

l'incitant à organiser des actions collectives au sein de l'AMO. Selon leurs points de vue, **la PF faciliterait donc le développement personnel.**

Le communautaire

Ce paragraphe sera consacré au travail communautaire. Il est initié par les explications de Nicolas. Par ses actions avec les jeunes, Nicolas appuie le phénomène de double amorce, mentionné par Jullien (1996), de Boevé (1996) ; cités par Fontaine (2010) ; de Boevé et al. (2005) ; de Boevé et Giraldi (2010). Dans son exemple, l'interpellation du politique pour modifier le skate-park, au profit des jeunes de toute la région, fait suite à des activités collectives – trottinettes et de danse hip-hop –. L'axe collectif a conditionné une action communautaire ou une montée au pouvoir (de Boevé & al., 2010 ; de Boevé, 2014). Il s'agit d'une bonne illustration du processus pédagogique naturel, décrit dans le modèle des pyramides d'Ott (2011 ; Voir Annexe 2, p. 99). De plus, les principes de coopération (proposition de co-gestion d'infrastructure communale) et de participation démocratique (action citoyenne d'amélioration du site), qui font l'objet des interventions coconstruites avec les jeunes sont des éléments qui manifestent l'adhérence de Nicolas, à la PF. Pour finir, la prévention dont fait état Nicolas nous semble faire référence au sentiment d'inclusion sociale que le jeune est susceptible d'éprouver par sa participation à la société. L'inclusion du jeune dans la société est un élément sémantique mis en évidence lors de la revue de la littérature effectuée par Hämmäläinen (2012).

Pour quatre TR (Guillaume, Nicolas, Louis, Julie), l'axe communautaire est une porte d'entrée à la socialisation des jeunes. Le TR Guillaume parle d'un projet citoyen de distribution alimentaire, institué par son AMO, durant une des périodes de confinement. Il explique que dans son AMO les jeunes peuvent être auteurs d'actions implémentées au sein d'un projet de plus grande importance. Par exemple, les jeunes de l'AMO ont été à l'initiative de distribution de fournitures scolaires pour les enfants défavorisés au sein du projet citoyen de l'AMO.

« ... les projets globalement d'une grande ampleur ..., c'est encadré et c'est figé ... par ... les travailleurs. Mais où le jeune est vraiment de la pensée à l'action et à la source, cela va être les actions qui sont menées. ..., les fournitures scolaires et bien c'est amener des gamins ... » (Guillaume, 339-346).

Ils se sont occupés de cette action de « a à z », seule la gestion financière a été gérée par le TR. Guillaume envisage dans l'avenir de les responsabiliser aussi dans l'aspect

financier de l'action de distribution de fourniture scolaire, dont ont été auteurs les bénéficiaires. Dans le discours de Guillaume, nous retrouvons plusieurs principes au service de la PF : participation démocratique par la finalité communautaire du projet (Connac, 2019), la création libre parce que l'action est à l'initiative des jeunes. En les laissant faire Guillaume positionne le public-cible en mise en autonomie. Il se prêterait au tâtonnement expérimental car le TR manifeste le droit à l'erreur puisqu'il serait d'avis de les responsabiliser à la gestion du budget de l'action menée (Connac, 2010, 2019).

Selon les TR, l'axe individuel peut également être utile pour la socialisation du jeune précarisé. Les principales actions du TR, à ce titre, sont de lui proposer des activités individuelles, soutenues par le TR. Pour Julie, son équipe de TR socialise le jeune grâce à l'accroche matérielle (Laredo & Hill, 2018), afin de mettre le jeune en situation d'apprentissage ou de transformation individuelle.

« On est sur de l'individuel, et là, du coup, quand on jongle on est vraiment en individuel avec un jeune, on n'est plus en collectif, on n'est plus avec les pairs non plus forcément ... » (Julie, 575-576).

Le travail individuel rend possible la préparation du jeune à des entretiens, dans des institutions (exemple, le CPAS). Pour Nicolas, les premiers contacts avec le CPAS pour obtenir une aide financière demandent, dans un premier temps, parfois un accompagnement physique du TR car le jeune n'est pas encore en mesure de réaliser seul son premier pas de mise en autonomie. Ici encore l'autonomisation est le lot du travail du TR, qui le rend assimilable à la PF (Connac, 2010, 2019).

« ... cela va être plutôt des problématiques ... de mise en autonomie : les accompagner au CPAS, heu parce qu'ils ont envie de partir de chez eux parce que cela ne se passe pas ... » (Nicolas, 441-444).

L'axe individuel peut s'envisager aussi, selon Guillaume, lors d'un décrochage scolaire par de la réorientation ou de l'information dans le cadre scolaire. Et sur le plan formatif, auprès d'organisation comme le SIEP²² (2021), durant le salon des études ou grâce à des plateformes en ligne, telle que « Cursus » du Pôle Louvain (UCLouvain, 2015). Les propos du TR nous font dire que ses actions ne se limitent pas à l'AMO

²² SIEP : Service d'information sur les études et les professions, qui est une ASBL qui a pour mission de mettre au service l'information sur les formations, les études et les professions.

mais entrent dans la prise en charge globale (enseignement formel et informel en AMO), telle qu'elle est définie par Hämäläinen (2012).

Néanmoins, il est clair que l'axe individuel sera essentiellement mis en œuvre dans le cadre de la réinsertion professionnelle. Ce rôle du travail individuel sera l'objet de la section suivante.

Insérer le jeune professionnellement

L'ensemble des TR est unanime, d'entrée, ils déclarent tous que la recherche d'emploi n'est pas dévolue au travail de rue. Il est vrai que la recherche d'un emploi se veut volontaire et une AMO est sensée être accessible inconditionnellement puisque celle-ci travaille hors mandat (de Boevé & Giraldi, 2010).

« On n'a pas fait d'activité spécifique au niveau professionnel ... » (Karim, 123).

De la part des TR, cette récurrence semble signifier le souhait de conserver leur rôle impartial et la souveraineté de leur indépendance vis-à-vis des institutions, mis en lumière par de Boevé & al. (2005 ; de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011), et qui déterminent la continuité de la PS. Lorsque la volonté de mise en emploi émane du jeune, les discours se libèrent et les TR se disent impliqués de manière plus ou moins importante, selon l'AMO dans laquelle ils exercent. A la lecture des discours de tous les TR, nous constatons que le « laboratoire social » issu des axes collectifs et communautaire semblerait, comme le conçoivent Hallée et al. (2014), selon le schéma inverse du modèle de Castel (1994 ; Voir Annexe 1, p. 98), être préparatoire à l'idée de reprise du travail. Par exemple, grâce au jeu « Loup garou », Karim tend à préparer les bénéficiaires aux entretiens d'embauche par l'apprentissage de l'argumentaire.

« ... ils commencent à rentrer dans un débat ... une opération d'argumentaire ... (...) ... il faut que tu apprennes à argumenter ... » (Karim, 143-148).

L'individuel

Le projet de reprise du travail est par définition quelque chose de personnel. Les intentions ou les actions du TR sont logiquement dirigées vers l'entretien individuel. Comme il a été mentionné précédemment, l'axe individuel, pour Nicolas et Laurence, est relativement limité pour différentes raisons. Les interventions sont plus ou moins partagées, entre une réorientation importante vers d'autres employés de l'AMO ou vers d'autres services spécialisés, pour Laurence qui travaille à mi-temps, dans

l'administratif et par une prise en charge plus personnalisée pour Guillaume, Karim, Louis et Julie. Pourtant Laurence nous confie qu'elle est quand même disponible, comme ses collègues, pour préparer le jeune qui a décidé de se réinsérer mais qui présente des difficultés personnelles en lien avec la situation de précarité, décrite par Ott (2019).

En effet, la confiance en lui, sur sa capacité d'influencer son avenir, est fréquemment problématique.

« ... parce que franchir les portes du guichet (du FOREM²³ par exemple), ... (il y a) un travail ... à faire sur l'estime de soi et la confiance en soi pour permettre ... de ... penser que, il est possible aussi pour elle de trouver un emploi ... » (Laurence, 640-644).

Elle travaille, avec le jeune, son développement personnel pour le préparer à des entretiens de reprise de contact, avec certaines institutions de remise au travail, tel que l'ONEM. Ce travail d'accompagnement semble utile car en effet, selon Dubar (2001), les stratégies de recherche d'emploi des jeunes peuvent être inadaptées. Karim agit en accord avec Laurence et il explique que la PF est favorable aux compétences attendues par les employeurs potentiels. Le TR évoque les aspects de la PF bénéfiques à l'engagement professionnel : le travail sur les centres d'intérêt (Oppl, 2017), la place de la psychologie en PF ou troisième invariant de globalité de Freinet (1964), de l'élargissement culturel (Connac 2010, 2019).

« La PF est très intéressante, ... elle va nourrir certaines compétences pour pouvoir trouver un travail ! ... comme étant la curiosité, comme étant l'estime de soi, comme étant dans la confiance de soi, l'ouverture d'esprit ..., l'ouverture à l'autre ... recherchées de base par les entreprises ... » (Karim, 593-598).

D'un autre côté puisque le timing lui laisse peu de temps pour s'investir dans l'individuel, Laurence essaie autant que possible d'orienter les jeunes vers des partenaires institutionnels qui ont sa confiance. Selon ses dires, la réorientation est son quotidien de travail.

« On, on s'allie à des services partenaires qu'on connaît et dans lesquels on a confiance. ... (...) ... on apprend à connaître nos partenaires ... pour ne pas ..., qu'ils soient déçus ... pour retomber parce qu'il y a une déception, ...quoi. On fait beaucoup de réorientations vraiment » (Laurence, 200-207).

²³ FOREM (2021) : Service public de l'emploi et de la formation professionnelle en Wallonie.

Par ses contacts avec des personnes de confiance, la TR rend possible l'adaptation des valeurs des jeunes avec celles des institutions (Fontaine, 2010). Ses contacts sont évoqués par Fontaine et Duval (2000) : pour les chercheuses il s'agit d'une relation privilégiée qu'entretient le TR dans les structures institutionnelles. Laurence aborderait le « tampon social » dont Rea (2006) confère aux TR, dans la prévention des violences auxquelles les jeunes pourraient avoir recours sans l'intervention du TR.

Parfois le communautaire

Deux TR de notre échantillon nous partagent deux projets d'insertion professionnelle selon l'axe communautaire (de Boevé & al., 2005 ; de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011). Pour rendre l'insertion professionnelle progressive, Nicolas et Guillaume nous font part de la possibilité, que le jeune en état d'exclusion scolaire, peut bénéficier d'un contrat, sous forme de volontariat. Le dispositif est encadré et se réalise selon l'axe communautaire, durant un an, à raison de quatre jours par semaine, au sein d'une mise en projet citoyenne, encadrée par le réseau « Solidarcité » (s.d.). Cela consiste à proposer au jeune, dans un cadre sécurisant, des petits travaux assez diversifiés, au service de la communauté, durant une année académique. Guillaume évoque également un autre projet citoyen « Mon job et moi », initié par son AMO, qui met le jeune en situation de volontariat rémunéré durant une courte période, principalement auprès d'un public de personnes âgées, pour aider à réaliser des travaux à domicile.

« ... pour le projet « Job et moi », ça reste ça reste de l'ISP mais ce n'est pas non plus sur le long terme, quoi » (Guillaume, 288-289)

Selon nos TR, nous concluons que l'IP n'est pas spécifique aux attributions des TR. Néanmoins, celle-ci peut être considérée comme le point d'orgue de l'apprentissage social effectué au cours des activités collectives et communautaires. L'accompagnement individuel et personnalisé est considéré comme le plus propice à la recherche du travail. Le développement personnel et l'orientation vers leur AMO ou d'autres services spécialisés sont le centre du travail des TR, selon l'axe individuel.

Emplois à court terme

La reprise du travail se fait dans la majorité des cas par l'intermédiaire de contrat de travail de courtes durées. Ce phénomène de reprise de travail progressif est reconnu et théorisé par le schéma inverse du modèle de Castel (1994 ; cité par Hallée & al., 2014), proposé par Hallée et al. (2014). Sur le modèle de Castel (1994 ; Voir Annexe 1, p. 98), on situerait l'insertion professionnelle des jeunes dans la zone de précarité,

composée d'individus en situation de convalescence ou fraîchement guéris de troubles psycho-physiques. Ce phénomène qui porte le nom de « flexicurité » est cependant critiquable du point de vue éthique, car il fait état de la flexibilité demandée par les instances européennes aux chercheurs d'emploi, lorsqu'il leur est proposé des emplois précaires (Conter & Orianne, 2011). Pourtant, selon Laurence, cette progressivité est bénéfique et permet au jeune de retrouver la confiance en lui. La logique de débiter la reprise du travail avec des emplois de courte durée, se matérialise dans son discours : elle entend la reprise professionnelle par une période éventuelle de bénévolat.

« Il y a ... un peu de bénévolat qui peut se faire aussi. C'est déjà arrivé aussi qu'on les remette vers des ASBL ... (exemple) ... au centre culturel, des fois, ... » (Guillaume, 646-649).

Guillaume explique que la visite au salon organisé par le SIEP a permis, entre autres, à certains jeunes de trouver du travail (sans préciser le statut du travail).

« ... ça a permis à certains de trouver une petite voix ou au moins, de ... certains sont repartis vers l'école, d'autres vers le travail ... » (Guillaume, 224-225).

Les reprises de travail sont majoritairement sous le statut d'ouvrier pour les deux TR, car les jeunes ont généralement un faible niveau d'instruction pour Laurence. Les emplois cités ne nous permettent pas de juger le type de contrat proposé aux jeunes :

« ... en général ils ne sont pas toujours très qualifiés donc on est pas mal sur des trucs comme le nettoyage, ou alors des ouvriers heu, voirie, ouvriers heu ... horticoles, ... vendeurs, vendeuses ... (...) ... dans la restauration » (Laurence, 356-359).

Comme l'AMO de Louis se situe à proximité de l'organisation « Pairi Daizia », les jeunes sont souvent recrutés, dans le cadre de jobs d'étudiants. D'autres ont recours à des emplois formatifs, par l'intermédiaire d'institutions telles que des EFT²⁴, l'IFAPME²⁵ ou le CEFA²⁶. Certains de ses bénéficiaires souffrent d'un handicap et travaillent dans des ETA²⁷.

²⁴ EFT (Jeune au travail, s.d.) : Entreprise de Formation par le Travail.

²⁵ IFAPME (2020) : Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises.

²⁶ CEFA (FWB, s.d.) : Centre d'Education et de formation en Alternance.

²⁷ ETA (EWETA, 2018) : Les Entreprises de Travail Adapté.

Frein institutionnel

Louis nous informe sur la situation, dont font l'objet les TR, telle que décrite par Fontaine (2010). Les institutions qui gravitent autour du jeune, dans le cadre de sa réinsertion professionnelle, les obligent à adapter leur pratique professionnelle. Lors d'accompagnement des jeunes, ils doivent servir d'intermédiaire entre les valeurs d'autonomisation propres à la PF et celles des institutions publiques, plus en phase avec la rentabilité du bénéficiaire.

« ... il faut pouvoir ... faire avec des différents types de services qui sont autour d'un jeune ..., comme le Forem, demande des évaluations, ... on te demande quand même de rentrer dans les clous du temps imparti ..., il faut accompagner le jeune avec certaines méthodes qui vont s'apparenter à Freinet, mais tout en faisant face à des méthodes ... du rendement, ... dans la vitesse, ... » (Louis, 824-831).

Hétérogénéité des relations institutionnelles pour l'ISP

Les relations des TR avec les institutions sont assez diversifiées. Cela va d'une part, à des relations formalisées au travers d'un dispositif de coordination « Le GAL²⁸ ». Pour Guillaume, ce dernier a pour rôle l'organisation et la mise en œuvre de la prise en charge interdisciplinaire des problèmes récurrents des jeunes. Un autre dispositif « Interactions » permet l'interpellation politique selon Karim.

« ... ce sont des coordinateurs et donc eux ils permettent justement avec tous les partenaires de l'est du Brabant d'évoquer ... cette parole du jeune à d'autres acteurs ... » (Guillaume, 441-448).

D'autre part, les autres TR ont des relations institutionnelles plus hétéroclites : institutions formatives (CEFA, « Solidarité » ou services communaux divers). Cette diversité de liens, évoquée par nos six, semble indiquer, au sein de notre échantillon, une hétérogénéité des acteurs institutionnels qui ne nous paraissent pas répondre aux caractéristiques du modèle réseau, proposé par Castells (1998 ; Voir Annexe 4, p. 101). En effet, il ne transparaît pas dans les discours des TR un leadership étatique, au sein duquel est présente la coordination et la concertation des différents acteurs d'ISP. Malgré la volonté des AMO de Guillaume et Karim d'organiser leur travail selon le mode du réseau, par l'intermédiaire d'organes de mise en lien (« GAL » et « Interactions »). Dans l'ensemble, nous pensons que l'ISP, au sein de notre

²⁸ GAL (s.d.) : Groupe d'action locale.

échantillon, n'est pas intégrée parce que sa mise en œuvre par les TR se réalise au sein d'une juxtaposition de dispositifs institutionnels tels que décrits par Schwartz (1981, 1997).

La PS (ou PF) appliquée telle quelle en Belgique, subit donc les freins institutionnels, liés à des pratiques normatives (conditionnées par la rentabilité du jeune au FOREM) et à la juxtaposition de dispositifs non-intégrés et moins efficaces que le modèle réseau proposé par Schwartz (1981, 1997) et Castells (1998 ; Voir Annexe 4, p. 101).

5.4. Discussion

5.4.1. Discussion générale

A l'origine de notre travail, nous souhaitions approfondir nos connaissances sur la pratique de la PF chez les adultes. Les résultats positifs, auprès du fils d'un des auteurs de cette contribution, d'autres enfants et un travail sur le sujet en module complémentaire, nous ont incité à faire ce choix thématique. Après de nombreuses lectures et un entretien exploratoire sur le sujet, nous avons constaté que peu de recherches empiriques existaient (Oppl, 2017). Afin d'obtenir une compréhension plus étendue, nous avons décidé d'investiguer autour de la PS, l'entité plus large dont dépend la PF. Trois auteurs principaux ont été nos sources d'inspiration : Hämäläinen (2012), un professeur finlandais de PS, qui décrit cette dernière comme une prise en charge autonomisante, globale de l'éducation et qui comprend la formation formelle et informelle ; Ott (2019), praticien de la PS, ainsi que de la PF et auteur de nombreux ouvrages sur le dispositif du travail de rue et pour finir, Hallée et al. (2014) qui ont adapté le modèle de Castel (1994) autour de l'ISP, qui nous semble représenter la finalité de la PF au sein des AMO. Au moment de constituer notre échantillon, nous avons essuyé plusieurs refus des TR lorsque nous évoquions notre thématique. Aux lectures des travaux d'Ott (2010), puisque nous avons de bonne chance de penser que les TR exerçaient quand même la PF, nous avons donc décidé avec l'autorisation de notre promotrice, de ne dévoiler qu'une information générale de nos objectifs de recherche. Cette stratégie nous a permis de contourner la difficulté inhérente à notre sujet d'étude et d'arriver à recruter nos six répondants. A ce stade, l'insuffisance de travaux scientifiques sur le sujet et les difficultés de recrutement nous faisaient dire que notre travail semblait présenter les caractéristiques d'une recherche exploratoire.

Lorsque nous avons commencé les entretiens, pour éviter de braquer nos répondants, nous avons choisis de débiter l'entretien par des questions générales autour de notre thématique. Ensuite, progressivement et lors de nos toutes dernières questions, nous avons abordé le cœur de notre thématique, la PF dans la pratique professionnelle des TR, chez les adultes accueillis par les AMO.

5.4.2. Limites de la PF

Sur les thématiques du travail de rue et de la PF, lors des entretiens, pour les questions qui tournaient autour de la définition du travail de rue : nous avons remarqué que seuls deux TR ont proposé une définition explicative de leur métier. Julie et Karim font référence à la PS ou au milieu naturel d'exercice tel que décrit dans les cadres théoriques (El Madani & al., 2019). Les quatre autres énoncent la méthodologie du travail de rue (de Boevé & Giraldi, 2010). Pour ce qui de la définition de la PF, seuls les TR, Louis et Julie sont à même de définir le concept par l'énumération de certains principes. A l'échelle de notre échantillon, cela semble étayer l'idée de Mathiesen (2008, cité par Storø, 2012), qui estime que les praticiens de la PS présentent peu d'intérêt pour la théorie. Nous pensons comme Fontaine (2004) que Julie, TR urbaine, est davantage confrontée à la marginalisation et donc développe une posture plus réflexive. Pour Louis, sa manière de définir la PF est facilitée par l'oralité, nécessaire à son cursus d'intervenant systémique. Nous considérons donc que trois des six TR éprouvent des **problèmes plus importants de conceptualisation** de la PS et/ou de la PF. Sur le plan institutionnel, nous remarquons que la **réalité professionnelle est biaisée** pour cinq TR. Il n'y a que Laurence qui se rend compte que, malgré l'impression d'une liberté totale de mouvements, accordée aux TR par l'exercice professionnel hors mandatement, la pratique du métier est contrôlée par le conditionnement des subsides liés aux rapports d'activités et diagnostics sociaux. Comme Laurence, Fusulier et Martin (2007) estiment qu'on assiste à une transformation d'une fonction d'accompagnement vers un rôle du TR, plus centré sur l'activation du jeune, selon le paradigme de l'ESA belge. Cette TR est donc la seule de l'échantillon qui est totalement consciente et en situation de réagir au phénomène de marchandisation, évoqué par Karim. Ce dernier et les trois autres TR présentent des discours contradictoires car ils ne conscientisent pas l'impression de liberté aux contrôles concomitants de leur pratique. L'âge du public-cible qui bénéficie des

services des AMO répondantes correspond à l'âge réglementaire du décret de 0 à 22 ans (2018). La plupart des jeunes souffrent de troubles psychologiques (assuétudes, isolement, angoisses, pathologie psychiatrique, perte de confiance en soi, ...). Ils sont en situation d'assistance car ceux-ci bénéficient d'aide financière du CPAS ou du FOREM. Selon le modèle de Castel (1994), ils se situent soit dans la zone de désaffiliation ou dans la zone d'assistance.

Dans le thème de la PF et selon la catégorie « méthodologie non stabilisée », nous avons perçu **un problème de conscientisation de leur pratique de la PF**. Il est vrai qu'il existe un écart important entre leur connaissance des principes de la PF, relativement « faible » et l'exercice intuitif d'une pratique axée sur l'autonomisation du jeune, assimilable à la PF, développée par Fontaine (2000). Nous avons, néanmoins, tenter de dégager une pratique plus harmonieuse de la PF chez un des TR, Guillaume, vis-à-vis de ses collègues. A cette fin, nous avons constaté que ce TR est plus enclin à implémenter ou à projeter la mise en œuvre, au sein de son AMO, de certains principes qui paraissent les plus compliqués à appliquer selon les six TR (l'autogestion, la coopération). De plus, Guillaume paraît adhérer aussi au principe d'évolutivité : un des principes les plus emblématiques de la PF. Pour ce qui concerne les autres TR, ils mettent également en pratique l'ensemble des principes de la PF (Oppl, 2017 ; Connac, 2010, 2019 ; Freinet, 1964), de manière plus ou moins importante selon le TR.

Selon la catégorie « Inconvénients de la PF », **le facteur temps a semblé représenter un problème** pour trois de nos TR. Il est, à la fois, un élément incontournable à l'acculturation du TR au groupe de jeunes (Fontaine (2010) et à la mise en lien, selon Laurence. Le temps est inhérent à la méthodologie, hors mandatement de la PF, au sein des AMO (de Boevé & Giraldi, 2010) et à la reprise de confiance du jeune en situation de précarité (Ott, 2019). Il est aussi un frein à l'expérimentation pour Guillaume, à l'autogestion pour Julie. L'autonomisation se pu se produire, par exemple, selon Laurence, après un an de prise en charge d'une jeune. **Le manque de motivation** est aussi mis en avant par trois TR : Julie pense que les jeunes ont parfois d'autres priorités, Guillaume trouve que les bénéficiaires de son AMO sont moins motivés que le public qu'il a connu en stage à Bruxelles et Laurence dit que les adultes peuvent être moins réceptifs aux actions qu'elle implémente. Cette insuffisance de motivation peut être questionnée et être un sentiment faussé qui cache la réalité de situation de précarité du jeune, décrite par Ott (2019). Du point de vue de la catégorie

« régulation normative des conflits », nous constatons que **la majorité des conflits n'est pas gérée par la PF**, seuls certains CMI sont gérés par des stratégies adaptées du conseil démocratique par les deux TR féminines (chartes coopératives des séjours de rupture, recherche de l'intervention d'un tiers). Les autres TR régulent les conflits selon le pôle normatif de Pharand (1995 ; cité par Fontaine & Duval, 2000), à l'exception de Nicolas qui utilise la CNV pour tout type de conflit.

D'autres méthodes que la PF sont utilisées par nos six TR : cela va de la méthode générale, comme le pôle normatif de Pharand (1995 ; cité par Fontaine & Duval, 2000), de l'inspiration par des théories, par exemple, celle sur la désaffiliation de Bourdieu, à l'emploi d'outils de travail tel que le S.W.O.T.

5.4.3. Apports de la PF

Sur le thème de l'ISP, nous nous sommes d'abord concentrés sur la socialisation du jeune. Nous avons constaté que **la PF favorise la socialisation pour nos six TR** de notre échantillon. Celle-ci est réalisée préalablement par les étapes méthodologiques décrites par de Boevé et Giraldi (2010). La socialisation est généralement concrétisée, dès le départ, par l'axe collectif qui s'objective par des activités ludiques et/ou culturelles (de Boevé & Giraldi, 2010 ; Ott, 2011), prétextes à l'apprentissage social décrit par Hämäläinen (2012). Pour Nicolas, **ces activités collectives peuvent atténuer les troubles psychologiques**. L'avis de Nicolas est partagé par Bourgeois (2011), qui voit le travail en groupe comme une forme de sécurité psychologique ou selon de Boevé et Giraldi (2010) ; ainsi qu'Ott (2011), qui y voient un soutien socio-éducatif. Pour Guillaume, la mise en avant des compétences des jeunes par les TR durant les activités améliorent l'estime de soi, sa confiance en lui et donc **le collectif favorise le développement personnel du jeune**. Laredo et Hill (2018) sont du même avis que le TR car l'acquisition de compétences et le développement sont des aspects privilégiés par le travail de rue. Karim nous présente le collectif mené par des activités de jeux d'argumentaire qui rendrait possible l'expression des demandes du jeune, qui **entraînerait l'émancipation sociale, sa mise en autonomie et qui réduirait la violence globale**. Schwartz (1997), y voit le seul mode d'expression du jeune, soumis à l'exclusion socio-professionnelle. Quant à Guillaume, il conçoit les groupes de travail sans profil type, où tous les milieux socio-culturels sont représentés et où le décentrement pédagogique conduit à l'ouverture aux autres cultures, nationalités,

normes sociales, ... De ce fait, l'axe collectif entraîne, selon de Boevé et Giraldi (2010) la réduction de la violence structurelle liée au racisme. Pour l'ensemble des TR, les activités communautaires sont ouvertes à un public plus large. Elles ont une fonction *d'inclusion communautaire par la participation démocratique* présente dans des actions tel que le projet citoyen de distribution de colis alimentaires, organisé par Guillaume. Pour la catégorie « insérer le jeune professionnellement », tous les TR interviewés nous ont fait remarquer que celle-ci n'était pas spécifique à l'AMO. Nous avons compris par leur insistance que cela signifiait leur souhait de conserver leur disponibilité inconditionnelle aux jeunes, spécifique à leur fonction. Une fois ce préalable instauré avec le jeune et son souhait de retrouver du travail, nous avons entendu le caractère personnel de l'idée de reprise de travail. Cependant, nous avons pu comprendre que *les actions menées en collectif n'étaient pas directement dirigées vers l'insertion professionnelle mais qu'elles y contribuaient par l'apprentissage social*, recherché et utile en situation de travail. Le travail du TR, selon l'axe individuel, est plus approprié à l'insertion professionnelle. Il passe par **l'apprentissage des compétences, dans le but de favoriser le développement personnel** : par exemple, Julie apprend la jongle pour favoriser l'estime de soi, qui est importante lors de la recherche d'emploi. Les TR nous font part de l'accompagnement qu'ils proposent : il peut être psychologique ou matériel (mise à disposition d'ordinateur, soutien à la mise sur des plateformes de recherche d'emploi, transport jusqu'à l'entretien d'embauche, ...).

Mais néanmoins, l'ensemble des TR évoque la réorientation vers des services spécialisés de recherche active d'emploi. Comme il est décrit dans le modèle de Castel (1994), les emplois que les jeunes obtiennent sont des bénévolats, des emplois de courte durée (CDD) qui se situent dans la zone de précarité. Certains reprennent une formation en alternance, et exercent des emplois formatifs (EFT, CEFA, IFAPME, ...). La reprise de travail se réalise, parfois, aussi au travers de projets communautaires, de type « Solidarcité » ou « Mon job et moi », où les jeunes ont un premier contact avec le monde du travail par le biais de volontariat rémunéré. Sur le plan de l'ISP, dans le discours des TR, nous avons pu identifier des freins institutionnels à la PF. Ils sont de deux ordres ; d'une part, lors de l'accompagnement des jeunes, auprès de certains services tel que le FOREM, où la rentabilité est exigée, les TR doivent se montrer plus directifs afin de s'adapter aux exigences et normes institutionnelles. D'autre part, à l'écoute de nos TR, nous avons comme Schwartz (1981, 1997) l'impression que les

dispositifs propres à l'ISP sont juxtaposés et ne paraissent pas profiter d'une architecture en réseau telle que proposée par Castells (1998).

5.4.4. Reformulation de la question de recherche

Après avoir fait une synthèse de notre présentation de résultats, nous allons reprendre notre question de recherche : quelles sont les représentations des TR vis-à-vis de la PF auprès d'adultes au sein des AMO ? A la lumière de nos constatations et des réponses de nos TR, il nous semble opportun de reformuler notre question de recherche de cette manière : en quoi pouvons-nous affirmer que les TR au sein de certaines AMO ont une faible posture réflexive vis-à-vis de leur pratique de la PF ?

Nous avons aussi remarqué que les TR n'étaient pas conscients de leur pratique de la PF : en effet, il existe un écart important entre la faiblesse de leurs connaissances sur la PF et leur pratique intuitive des principes de la PF, probablement, par l'intermédiaire de la mise en œuvre du pôle d'autonomisation de l'exercice du travail de rue selon Pharand (1995 ; cité par Fontaine & Duval, 2000). Il est vrai que cette pratique est assimilable à la PF. Nous conservons notre sous-question en la complétant par nos constatations : quelles sont les limites et les apports de la mise en œuvre de la PF dénuée de posture réflexive ?

5.4.4.1. Limites de la PF après reformulation de la question de recherche

Les limites de mise en œuvre de la PF sont : les difficultés de conceptualisation peuvent être un frein à la PF, dans le sens que le TR ne perçoit pas toutes les potentialités de la pédagogie.

Une autre limite est la marchandisation subie par les AMO, qui n'est pas perçue par trois TR mais qui entraîne l'exigence de résultats dans la pratique de la PF. Le facteur temps est aussi un frein mais qui est influencé par la méthodologie du travail de rue. La faible motivation des jeunes peut être une limite, mais cela peut aussi être une perception erronée, d'un TR peu informé sur la précarisation possible du jeune. La régulation des conflits est aussi une limite à la PF. Néanmoins, un TR informé pourrait probablement régler davantage de CMI selon le conseil démocratique alors que les CMA sont régulés majoritairement par le pôle normatif de Pharand (1995). Enfin, il existe aussi des freins institutionnels, en raison des contacts avec des organisations de

l'ISP, plus enclines à fonctionner sur l'activation du jeune (FOREM) ; ainsi qu'en rapport avec la stricte juxtaposition des opérateurs de l'ISP

5.4.4.1. Apports de la PF après reformulation de la question de recherche

Pour ce qui est des apports de la PF, les TR témoignent de la socialisation des jeunes. Celle-ci est bénéfique pour réduire les troubles psychologiques. Elle favorise la participation démocratique, l'émancipation, l'ouverture à l'autre : ces éléments sont à leur tour, réducteurs de la violence globale (microviolence et violence structurelle). La PF favorise indirectement l'insertion professionnelle, grâce au développement personnel, ainsi que par la mise en valeur des compétences du jeune par l'apprentissage par les pairs. Les comportements attendus professionnellement sont aussi exercés par l'apprentissage des relations sociales au sein des activités collectives et des volontariats rémunérés lors de projets communautaires.

Conclusion

Notre recherche sur la pratique de la PF chez les TR a rendu possible différents apports de connaissances sur le sujet. D'abord, nous nous sommes rendu compte qu'au moins quatre des TR de notre échantillon n'adoptent pas une posture réflexive de leur pratique professionnelle. A ce propos, nous avons remarqué que la pratique de la PF n'était pas conscientisée par ceux-ci. Cette constatation a été possible par l'écart important des connaissances des TR, vis-à-vis de la pratique intuitive, des principes de la PF. Il est vrai qu'ils pratiquent tous la PF avec des différences individuelles, mais ils reconnaissent tous que leur travail est clairement influencé par la PF. Ensuite, nous avons pu dégager des discours de nos répondants les apports et les limites de la PF.

Les apports sont : la socialisation du jeune par les activités collectives et communautaires. L'insertion professionnelle est également favorisée mais son action est plutôt facilitée indirectement par la socialisation et le développement personnel. Les freins sont : les soucis de conceptualisation de la PF, la réalité professionnelle biaisée par un manque de connaissance sur le plan législatif, le facteur temps, la faible motivation des jeunes (qui peut être interprétée erronément par le manque

d'information du TR), l'investissement important, la régulation des conflits (surtout les CMA), les freins institutionnels (les contacts avec les institutions de contrôle, la stricte juxtaposition des dispositifs de l'ISP). Enfin, le choix de notre échantillon était pertinent puisque nous avons tenté de décrire la diversité des caractéristiques des répondants, grâce à notre sélection de TR qui travaillaient dans des AMO distinctes sur le plan géographique, ainsi que du point de vue théorique, du caractère marginal de leur public. Il est vrai que Fontaine (2004) estime que les centres urbains sont majoritairement fréquentés par un public marginal.

Notre recherche présente cependant plusieurs limites. La première est liée à notre échantillonnage théorique. Compte tenu de la limite temporelle, nous avons dû restreindre notre recherche à un échantillon limité de six répondants alors que le nombre de 25 entretiens est proposé pour une approche phénoménologique telle que la nôtre (März, 2019). Notre travail est censé être contributif, dans le sens où il est théoriquement une représentation analytique de notre échantillon. Néanmoins, sa validité interne est critiquable car nous n'avons pas eu l'occasion de bénéficier d'une codification parallèle. Nous étions le seul chercheur sur le travail et nous n'avons pas pu comparer notre codification avec celle d'un autre chercheur. Sur base d'une même codification, nous n'avons pas pu comparer avec un autre chercheur, nos choix parmi plusieurs verbatim. Faute de temps, nous n'avons également pas été en mesure de valider notre analyse par la relecture de notre rapport de recherche par nos participants (Kaufmann, 2011). Sur le plan de la validité externe, nous ne pouvons prétendre à la transférabilité de nos résultats dans d'autres AMO car le faible échantillon ne nous a pas permis d'arriver au seuil de saturation (Dupriez, 2018). Le phénomène aurait amélioré la scientificité de notre recherche qualitative.

Nous considérons donc notre travail comme une recherche exploratoire qui pourrait être à la base d'un travail plus ambitieux. Nous serions d'avis de suggérer ce type de recherche, selon une approche quantitative avec comme outil de recueil de données : un questionnaire, à proposer, à un grand échantillon de répondants ou TR (au minimum 30 individus). Selon ce cas de figure, nous orienterions notre focus sur le lien entre une posture réflexive et le niveau de conscience de la pratique de la PF chez les TR au sein des AMO.

Si le lien est avéré à l'issue de l'étude, nous serions tentés de proposer une formation, en deux phases, à l'ensemble des TR de l'échantillon : d'une part, afin d'améliorer la

connaissance de la PF, et d'autre part, afin de les informer et les inciter à la réflexivité régulière sur l'action (Schön, s.d. ; cité par Bourgeois, 2020 ; Storø, 2012 ; Voir Annexe 3, p. 100).

Chapitre 6. Bibliographie

Articles de revue

- Bonnet, E., Pietropaoli, K., & Verley, E. (2018). S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail : parcours types de réussite des sortant.es de l'enseignement professionnel. *Revue française de sciences sociales*, 142, 143-166. doi :10.4000/formationemploi.5700
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-59. Retrieved from UCLouvain, Master 2 Sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>
- Charton, E. (2007). C'est la rue qui nous gouverne. Analyse comparative franco-marocaine du travail de rue. *VST - Vie sociale et traitements*, 2 (94), 85-95. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2007-2-page-85.htm>
- Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? *Spirale*, 45, 53-68. doi :10.3406/spira.2010.1157
- Conter, B., & Orianne, J.-F. (2011). La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 1(113), 49-62. doi :10.4000/formationemploi.3238
- Davoine, E., & Deitmer, L. (2018). La formation duale allemande par apprentissage : un modèle exportable ? In Cerdin J-L & Peretti J-M (Eds.), *L'apprentissage et sa réussite - regards croisés des différents acteurs* (pp. 145-151). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327917364_La_formation_duale_allemande_par_apprentissage_un_modele_exportable.
- de Boevé E. (2014). L'évolution du travail social de rue en Europe. *VST - Vie sociale et traitements*, 2(2), 33-38. doi :10.3917/vst.122.0033
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 1(7), 23-36. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm>

- 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(1), 49–67. doi :10.7202/000005ar
- Edouard Bertrand M., & Poitrenaud R. (1965). De l'Ecole Freinet à l'Ecole de Mines (Nancy). *L'éducateur Magazine*, 5, 30-32. Retrieved from <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33115>
- Fontaine, A. (2010). Le travail de rue dans l'univers de la rue. *Criminologie*, 43(1), 137–153. doi:10.7202/044054ar
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques : code pratique d'Ecole Moderne. *Bibliothèques de l'Ecole Moderne*, 25. Retrieved from <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- Hallée, Y., Bettache, M., & Bergeron, P. (2014). L'intégration socioprofessionnelle des personnes en situation d'itinérance : état de la question et proposition d'un modèle conceptualisé à partir de l'institutionnalisme pragmatiste de John Rogers Commons. *Revue Interventions économiques*, 50, 1-26. doi:10.4000/interventionseconomiques.2028
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16. doi :10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002.
- Hämäläinen, J. (2018). Mechanisms and pedagogical counterforces of young people's social exclusion : some remarks on the requisites of social sustainability. *Sustainability*, 10(7), 1-28. doi :10.3390/su10072166
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers* 3(102), 23-34. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm#>
- Laredo, E., & Hill, D. (2018). First and last and always: Streetwork as a methodology for radical community social work practice. *Critical and Radical Social Work*, 7(1), 1-15. doi :10.1332/204986019X15491042559682
- Lasserre, R. (2014). *La formation professionnelle en Allemagne. Dynamiques socio-économiques et capacités d'adaptation d'un système*. Ifri. Comité d'études des relations franco-allemandes Retrieved from https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/ifri_ndc112lasserre_0_1.pdf

- Le Breton H., & Sabin, G. (2020). Comment les pratiques pédagogiques hors les murs interrogent-elles les protocoles de l'intervention sociale ? *Agora débats/jeunesses*, 2(85), 23-38. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2020-2-page-23.htm>
- Nicquevert, X. (1977). Formation des adultes et pédagogie Freinet. *Revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires techniques Freinet n°2*. doi:<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4719>
- Oppl, S. (2017). Adopting Principles of Freinet Pedagogy for Research Skill Development in Higher Education *Zeitschrift für Sozialen Fortschritt*, 6(4), 229-250. doi :10.15203/momentumquarterly.vol6.no4.p229-250
- Ott, L. (2017). Principes élémentaires de la pédagogie sociale. *Journal du droit des jeunes*, 1(361-362), 68-72. doi :<https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2017-1-page-68.htm>
- Rea, A. (2006). Les émeutes urbaines : causes institutionnelles et absence de reconnaissance. *Déviance et Société*, 30(4), 463-475. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-4-page-463.htm>
- Schwartz, B. (1999). Chapitre II. Trente ans d'expériences et d'hypothèses sur la formation et l'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (Eds.), *Education et formation. Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 38-54). Retrieved from <https://www.cairn.info/les-jeunes-l-insertion-l-emploi---page-38.htm>
- Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. doi: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.003.

Colloque et conférence

- Baudart, L. (2018). *La place de l'administration dans la réforme et les perspectives de la mise en œuvre*. Paper presented at the Actes vidéo du colloque du 9 mars 2018, Bruxelles. <https://www.enlignedirecte.be/6910>
- Fastrès, J., & Servais, E. (2012). *La désaffiliation, un concept pertinent pour les politiques jeunesse ?* Paper presented at the Conférence de Robert Castel, Namur. https://www.intermag.be/images/stories/pdf_carnets/carnet_Castel.pdf

- Madrane, R. (2018). *Quelle politique d'aide et d'accompagnement de la jeunesse au XXI^e siècle ?* Paper presented at the Actes vidéo du colloque du 9 mars 2018, Bruxelles. <https://www.enlignedirecte.be/6910>
- Preumont, M. (2018). *Le code en questions. D'où viens-je ? Où suis-je ? où vais-je ?* Paper presented at the Actes vidéo du colloque du 9 mars 2018, Bruxelles. <https://www.enlignedirecte.be/6910>
- Traore, N. (2019). *Méthodes qualitatives*. Paper presented at the 4^{ème} Atelier de renforcement des capacités de l'ATAF/ATRN sur les méthodes de recherche et de diffusion des travaux de recherche, Nairobi. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/a521d626/files/uploaded/ATRN%20PRESENTATION%20%20FINALE%20Dr%20Nohoua%20TRAORE%20%20MQ.pptx>

Entretien exploratoire

- Hernalsteens L. (2020, 10 juin 2021) *Entretien exploratoire sur l'expérience d'un élève, fils d'un des auteurs/Interviewer : A. Hernalsteens*. UCLouvain, Ottignies Louvain-la-Neuve.
- Van Cottom . (2020, 10 janvier 2020) *Entretien exploratoire sur la pédagogie Freinet/Interviewer : A. Hernalsteens*. UCLouvain, Ottignies Louvain-la-Neuve.

Monographies

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Beauté, J. (2008). *Courants de la pédagogie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. France : Dunod.
- Mary, P. (1998). *Délinquant, délinquance et insécurité un demi-siècle de traitement en Belgique (1944-1997)*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, L'Harmattan.
- Ott, L. (2011). *Pédagogie sociale une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ott, L. (2019). *Philosophie de la précarité : sortir de l'impuissance*. France : Chronique sociale.

Schwartz, B. (1997). Chapitre 1 Comment former les personnes de faible niveau ? Obstacles, difficultés, premières pistes. In B. Schwartz (Ed.), *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte/Poche.

Cours non édités

Bourgeois, E. (2019). *Psychologie de l'apprentissage [PowerPoint slides]* UCLouvain. Louvain-la-Neuve. Retrieved from UCLouvain, Master 1 Sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Bourgeois, E., Raemdonck, I., (2020). *Motivation et apprentissage d'adultes en situation de travail [PowerPoint slides]* Retrieved from Retrieved from UCLouvain, Master 2 Sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Bussi, M. (2020). *Approche socio-politique de l'éducation et de la formation [PowerPoint slides]*. Retrieved from UCLouvain, Master 2 Sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Chapelle, G. (2021). Elaboration, gestion et évaluation de projets d'éducation et de formation. Seconde Partie [PowerPoint slides]. Retrieved from Retrieved from Université catholique de Louvain, Master 2 en sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Coertjens, L. (2020). *Pratiques pédagogiques et dispositifs de formation [PowerPoint slides]*. Retrieved from UCLouvain, Master 1 Sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Dupriez, V. (2018). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines [PowerPoint slides]*. Retrieved from Université catholique de Louvain, Master 1 en sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

März, V. (2019). Traitement de données qualitatives [PowerPoint slides]. Retrieved from Retrieved from Université catholique de Louvain, Master 1 en sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

März, V. (2020). *Séminaire de recherche en sciences de l'éducation : étude de cas et monographie de site [PowerPoint slides]*. Retrieved from Université catholique de Louvain, Master 2 en sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>

Pourtois, H. (2018). *Philosophie de l'éducation et de la formation. Pourquoi/Pour quoi l'éducation ? John Dewey (1859-1952) [PowerPoint slides]*. Retrieved from

Université catholique de Louvain, Master 1 en sciences de l'éducation
<https://moodleucl.uclouvain.be>

Raemdonck, I. (2019). Analyse des organisations socio-éducatives [PowerPoint slides]. Retrieved from UCLouvain, Master 1 Sciences de l'éducation
<https://moodleucl.uclouvain.be>

Ouvrages collectifs

Boncourt, M., & Mazurie, C. (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF Sciences humaines.

Connac, S., Quimbetz, I., Huchard, I., Guienne, B., & Demaugé-Bost, B. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris : Eyrolles.

de Boevé E., & Gosseries, P. (2005). *Travail de rue et communication vers les médias : guide de formation*. France : L'Hamattan.

de Boevé E., & Giraldi, M. (2010). *Guide international sur la méthodologie du travail de rue* France : L'Harmattan.

de Boevé E., & Blairon, J. (2017). Chapitre 3 : L'enjeu des actions collectives de transformation menées par les travailleurs sociaux de rue. In de Boevé E. & J. Blairon (Eds.), *Le travail de rue. Entre luttes, résistances et mobilisations* (pp. 53-73). Paris : L'Harmattan.

Deldime, R., Haccuria, J., Landroit, H., & Cottom, J. V. (1978). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bruxelles : A. De Boeck.

Quivy, R., & Van Campenhoudt L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Travail académique

El Madani M., Jacque, F., Hernalsteens, A., & Loukili, O. (2019). *Travail certificatif : les émeutes du 11 mai 1991 et l'institutionnalisation de la pédagogie sociale dans les AMO de Bruxelles – Approche historique de l'éducation*. Retrieved from Université catholique de Louvain, Master MC en sciences de l'éducation
<https://moodleucl.uclouvain.be>

Communication personnelle

Ott, L. (2020, 06 septembre). [Echange de mails].

Ott, L. (2021, 28 juillet). [Echange de mails].

Articles de loi

Arrêté Royal du 4 février 1981, fixant les conditions auxquelles des subsides peuvent être octroyés aux organismes collaborant à la Protection de la Jeunesse (1981, 26 février). *Moniteur Belge*, p. 2146.

Décret relatif à l'Aide à la Jeunesse du 4 mars 1991. (1991, 12 juin). *Moniteur Belge*, p. 20284.

Arrêté du 15 mars 1999 du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'aide en milieu ouvert (1999, 1 juin). *Moniteur Belge*, p. 23078.

Décret du 18 janvier 2018 portant le code de la prévention, de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la Jeunesse. (2018, 3 avril). *Moniteur Belge*, p. 31815.

Site internet

Alter Echos. (2008). Une nouvelle vie pour l'AMO Arpège à Saint-Ghislain ?

Consulté le 8 Juillet 2021. Retrieved from <https://www.alterechos.be/une-nouvelle-vie-pour-l-amo-arpegravege-agrave-saintghislain/>

Belgium. (s.d.). Tendances sur le marché du travail belge (1983-2013). Consulté le 30 Juin 2021. Retrieved from https://statbel.fgov.be/sites/default/files/Over_Statbel_FR/marchetravail_analyse-b_fr.pdf

Belgium. (2021). CPAS. Consulté le 8 Août 2021. Retrieved from https://www.belgium.be/fr/famille/aide_sociale/cpas

CIAJ. (2019). Rapport d'activité du CIAJ. Consulté le 20 Juillet 2021. Retrieved from <https://ciaj-amo.be/wp-content/uploads/2020/08/Rapport-d%E2%80%99activit%C3%A9s-2019-ciaj.pdf>

Color'Ados. (2021). Historiquement, ses premiers statuts ont été déposés le 19 novembre 1980 sous l'intitulé de Centre d'Accueil et de Guidance. Consulté de 10 Juillet Retrieved from <https://colorados.be/colorados/histoire#:~:text=Historiquement%2C%20ses%20premiers%20statuts%20ont,d'Accueil%20et%20de%20Guidance>.

Dynamo-Amo. (2021). A propos de Dynamo. Consulté le 8 Juillet 2021. Retrieved from <https://dynamoamo.be/a-propos-de-dynamo/>

EWETA. (2018). Les Entreprises de Travail Adapté. Consulté le 8 Août 2021. Retrieved from <https://eweta.be/les-eta/>

FEDASIL. (2021). L'agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile. Consulté le 1 Juin 2021. Retrieved from <https://www.fedasil.be/fr>

FOREM. (2021). Le FOREM en détail. Consulté le 07 Août 2021. Retrieved from <https://www.leforem.be/a-propos/le-forem-en-detail.html>

Fusulier, B., & Martin, D. (2007). L'emprise de l'État social actif (ESA) sur l'Aide en milieu ouvert ? Une homologie des référentiels ! Consulté le 1 Janvier 2021. Retrieved from http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1036_19.pdf

FWB. (s.d.). L'enseignement en alternance. Consulté le 08 Août 2021. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=23820&navi=2288>

GAL. (s.d.). L'ASBL GAL Condroz Famenne. Consulté le 25 Juillet 2021. Retrieved from <https://www.condroz-famenne.be/lasbl>

IBSA. (2020). Anderlecht. Consulté le 8 Juillet 2021. Retrieved from <https://ibsa.brussels/chiffres/chiffres-cles-par-commune/anderlecht>

IFAPME. (2020). Réseau IFAPME. Consulté le 1 Août 2021. Retrieved from <https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>

IWEPS. (2021). Braine-l'Alleud. Consulté le 1 Août 2021. Retrieved from https://walstat.iweps.be/walstat-fiche-entite.php?entite_id=25014

Jeunes au travail. (s.d.). Jeunes au travail / Entreprise de Formation par le Travail. Consulté le 8 Août 2021. Retrieved from <https://www.jeunesautravail.be/>

Lutte pauvreté. (2017). Citoyenneté et pauvreté. Consulté le 1 Août 2021. Retrieved from <http://www.luttepauvrete.be/publications/rapport9/versionintegrale.pdf>

Namur. (2014). Hastière. Consulté le 1 Août 2021. Retrieved from https://www.province.namur.be/documents/fichier/1/794/20160315_101530hastiere.pdf

- SIEP. (2021). Le SIEP. Consulté le 25 Juillet 2021. Retrieved from <https://metiers.siep.be/siep/>
- Solidarcité. (s.d.). L'année citoyenne Solidarcité pour construire et se construire. Solidarcité, c'est quoi ? Consulté le 25 Juillet 2021. Retrieved from <https://www.solidarcite.be/>
- SPF Intérieur. (2021). Chiffre global de la population par commune. Situation au 1/05/2021. Consulté le 8 Juillet. Retrieved from https://www.ibz.rrn.fgov.be/fileadmin/user_upload/fr/pop/statistiques/stat-1-1_f.pdf
- StatBel. (2021). Emploi et chômage. Marché du travail au premier trimestre 2021 : croissance prudente dans quelques secteurs. Consulté le 8 Juillet 2021. Retrieved from [https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20BIT%20des%2015%2D64%20ans%20s,2020%20\(5%2C8%25\).](https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20BIT%20des%2015%2D64%20ans%20s,2020%20(5%2C8%25).)
- TCC-Accueil. (2021). Présentation. Consulté le 1 Août. Retrieved from http://www.tccaccueil.be/wordpress/?page_id=2
- UCLouvain. (2015). Cours du Pôle Louvain. Consulté le 25 Juillet 2021. Retrieved from <https://polelouvain.be/sorienter/cours-modedemploi/>
- UVCW. (2021). Commune de Hastière. Consulté le 1 Août 2021. Retrieved from <https://www.uvcw.be/fiches-locales/91142>

Réflexion pratique

- Fontaine, A. (2004). *Balises et enjeux de définition du travail de rue*. Consulté le 11 Juillet 2021. Retrieved from <http://www.rapjeunesse.com/wp-content/uploads/2013/03/balises-et-enjeux-de-definition-du-travail-de-rue.pdf>

Table des abréviations

- AMO : Services d'aide en milieu ouvert.
- ASBL : Association sans but lucratif.
- ATTRueQ : Association des travailleurs et travailleuses de rue du Québec.
- CE : Communauté Européenne.

CE1D : Certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire.

CEFA : Centre d'éducation et de formation en alternance.

CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

CIAJ : Centre d'informations et d'aide aux jeunes.

CMI : Conflit mineur.

CMA : Conflit majeur.

CNV : Communication non-violente.

CPAS : Centre public d'action sociale.

EFT : Entreprise de formation par le travail.

ESA : Etat social actif.

ETA : Entreprises de travail adapté.

ETP : Equivalent temps plein.

FEDASIL : agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile.

FOREM : service public de l'emploi et de la formation professionnelle en Wallonie.

GAL : Groupe d'action locale.

IBSA : Institut bruxellois de statistique et d'analyse.

IFAPME : Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises.

ISP : Insertion socio-professionnelle.

IWEPS : Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique

MSSS : Ministère de la santé et de services sociaux du Québec.

PF : Pédagogie Freinet.

PS : Pédagogie sociale.

SIEP : Service d'information sur les études et les professions.

SWOT: Strengths, weaknesses, opportunities and threats.

TR : Travailleur de rue.

UVCW : Union des villes et communes de Wallonie.

Annexe 1 : Modèle de Castel (1994)

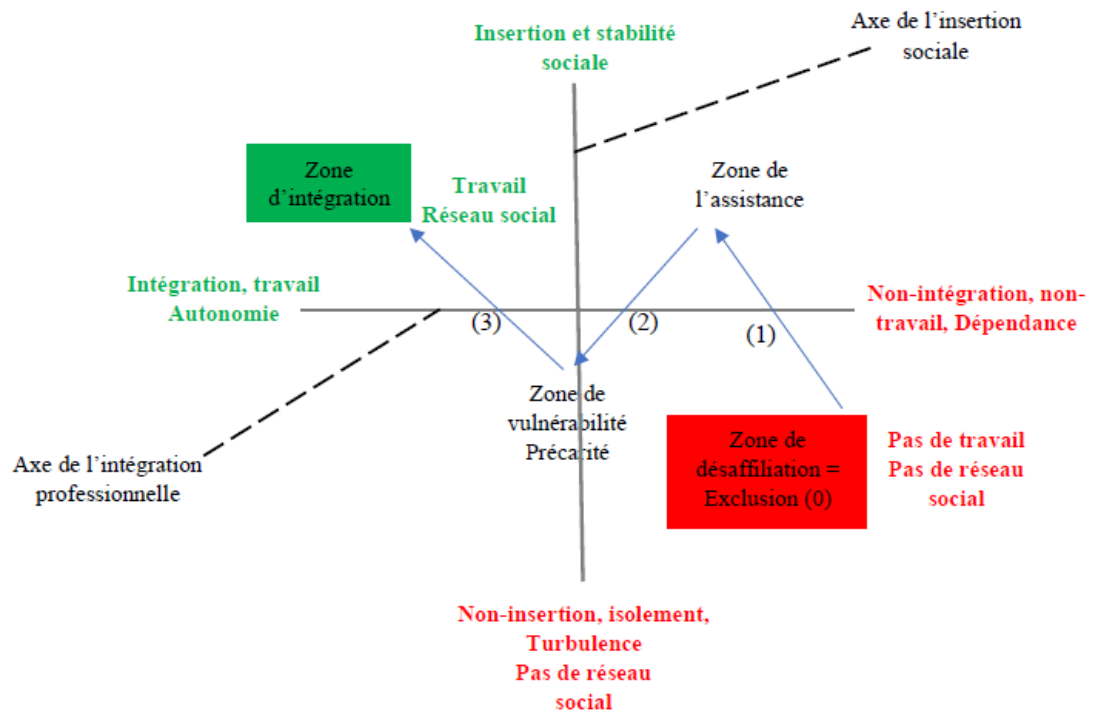


Figure 1 : Schématisation du Modèle de Castel (1994 ; cité par Fastrès et al., 2012 ; adapté par Hernalsteens, 2021)

Figure 1. Le parcours de l'exclusion (Castel, 1994; Roy, 1995)



Légende : Schématisation du Modèle inverse de Castel (Fastrès et al., 2012 ; adapté par Hernalsteens, 2021)

- (0) Exclusion ou « **Zone désaffiliation** ».
- (1) ➔ : Insertion sociale = « Zone d'assistance ».
- (2) ➔ : insertion professionnelle (petits jobs : CDD) = « Zone de vulnérabilité – Précarité ».
- (3) ➔ : Insertion socio-professionnelle (travail en CDI) = « **Zone d'intégration** ».

Les trois premières zones sont assimilables à la situation de précarité décrites par Ott (2019), décrite en p. 19

Figure 2. Proposition d'un parcours d'intégration



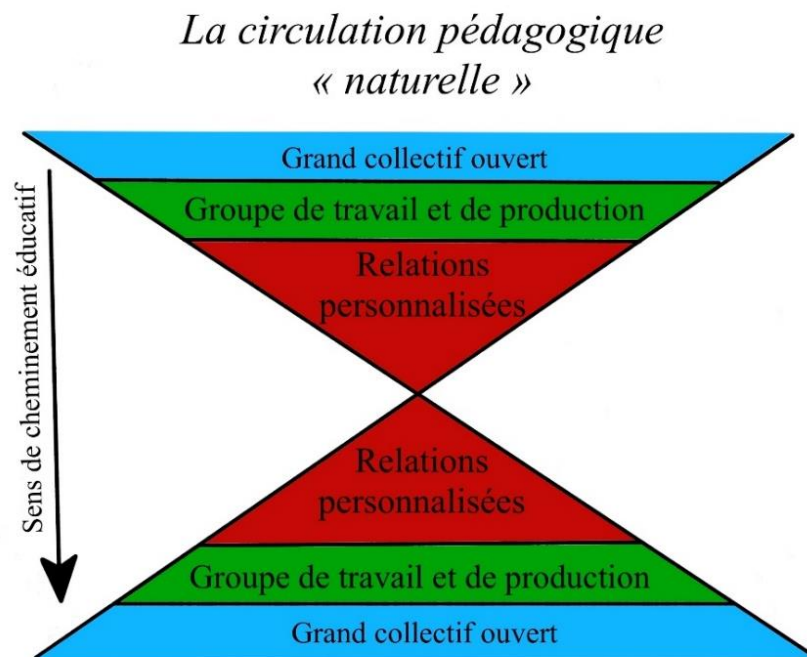


Figure 2 : Modèle du travail en pyramides selon Ott (2011).

Le modèle en pyramides de Ott (2011) fait référence à la logique de propension ou de double amorce de de Boevé et Giraldi (2010). Les axes de travail individuel, collectif (groupe de travail et de production), communautaire (grand collectif ouvert) sont poreux : le TR peut débiter son accompagnement individuel et continuer par un travail en collectif, et vice-versa, ...

Annexe 3 : Actions du praticien-chercheur ou du praticien.

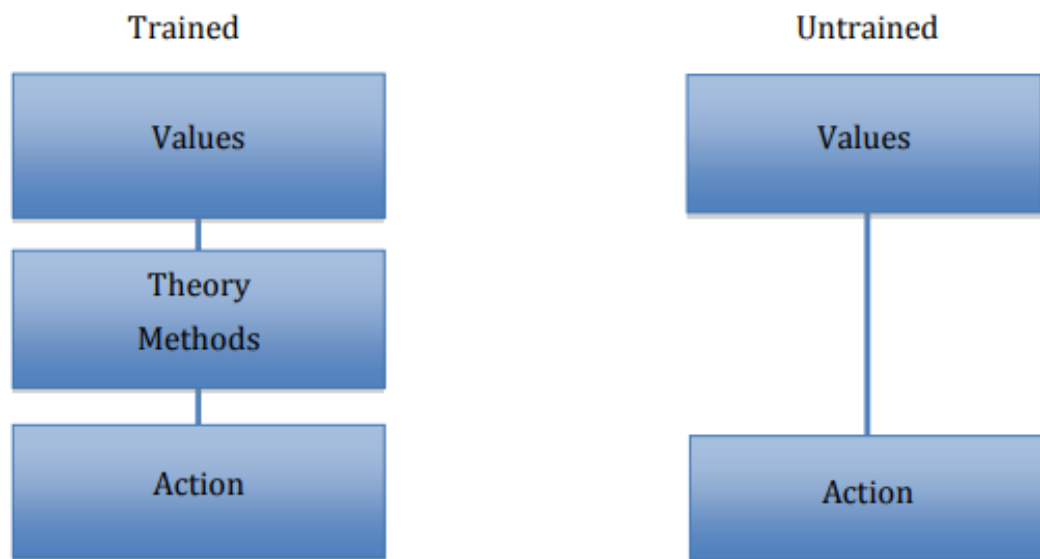


Figure 3 : la figure de gauche représente la conceptualisation du praticien-chercheur ; celle de droite le travail selon l'éthique ou les valeurs du praticien (Storø (2012)).

Le praticien-chercheur conceptualise grâce à une pratique régulière de la réflexivité. Il utilise des modèles théoriques lors de son travail. Le praticien, quant à lui agit selon ses valeurs et de manière instinctive.

Annexe 4 : Modèle réseau de la PS ;

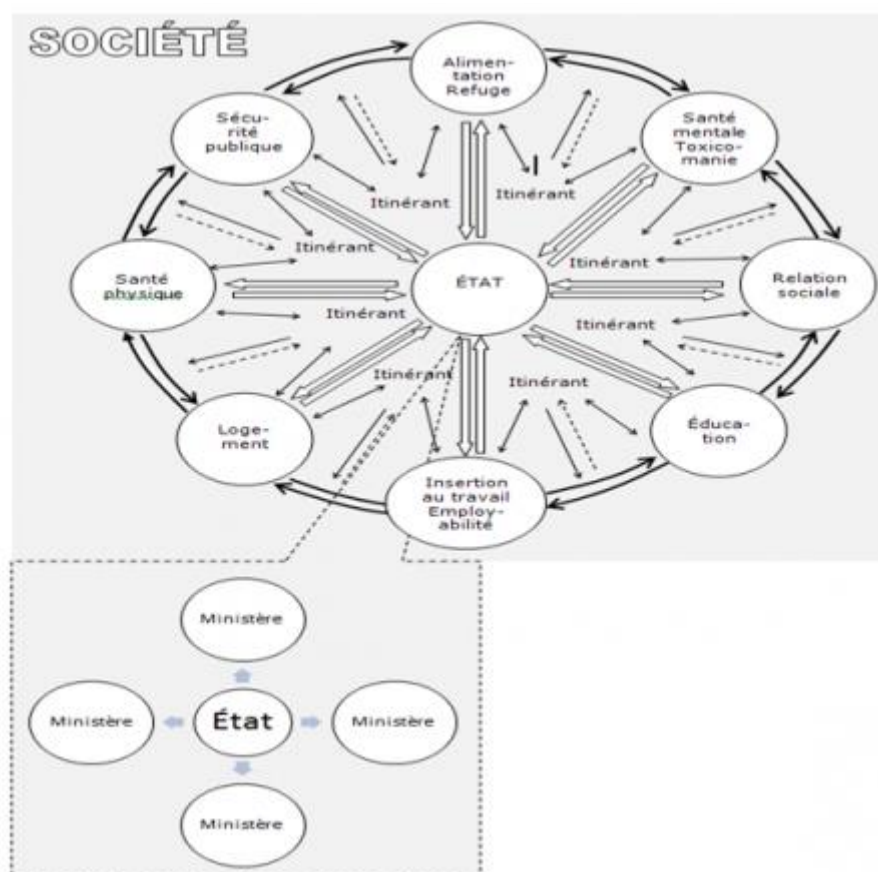


Figure 4 : Modèle réseau selon Castells (1998, cité par Hallée & Hall, 2014).

Le modèle réseau est un réseau de prise en charge des jeunes en situation de désaffiliation. Il propose une prise en charge intégrée de la personne avec coordination et interactions des acteurs de l'ISP autour d'un leadership étatique.

Annexe 5 : Guide d'entretien

Tableau 1 : Copie du guide d'entretien ou outil de recueil de données du mémoire de
Master en sciences de l'éducation de Hernalsteens Alain (2021).

Thématiques	Concepts	Questions
Introduction	Définition : travail de rue Réalité professionnelle	1) En quoi consiste le travail de rue dans l'idéal ? 2) Est-ce différent dans votre réalité professionnelle ?
ISP	Public	3) Quel est le public avec lequel vous êtes amené à travailler ? 4) Quelles sont ses caractéristiques ?
	Insertion sociale	5) Que faites-vous pour réinsérer le jeune socialement ?
	Insertion professionnelle	6) Que faites-vous pour réinsérer le jeune professionnellement ?
		7) Avez-vous des relations avec des institutions (centres de formation, politiques, ...) ?
		8) Si oui, comment cela se passe ? Y-a-t'il une relation contractuelle avec les jeunes ?
	Axes de travail	9) Faites-vous de l'accompagnement individuel ? 10) Expliquez-moi votre travail selon l'axe collectif. 11) Expliquez-moi votre travail selon l'axe communautaire ?
	Emplois	12) Décrivez-moi les contacts avec les employeurs ? 13) Quels sont les types d'emploi disponibles pour les jeunes ?
	PS	14) Selon vous qu'est-ce que la PS ? 15) Avez-vous des autres méthodes et auteurs dont vous vous inspirez ? 16) Que faites-vous selon l'axe individuel ? 17) Comment travaillez-vous en collectif restreint ? 18) Comment travaillez-vous selon l'axe communautaire ?
	PF	19) Connaissez-vous la PF ? 20) Votre pratique est-elle orientée par la PF ? 21) En quoi votre travail est particulier avec un adulte ? 22) Selon la situation du jeune, comment agissez-vous ? Lors d'un décrochage scolaire ? Lors d'une exclusion sociale ? Lors d'une exclusion professionnelle ? 23) Pouvez-vous différencier la PF, des autres méthodes utilisées ? 24) Que faites-vous lors d'un conflit mineur ? Et lors d'un conflit majeur ?

Annexe 6 : Grille d'analyse – Code Book

Thèmes	Catégories	Codages ouverts	Prénoms des répondants
Travail de rue	Définition	Réelle définition Explication méthodologique	
	Cadres institutionnels et légaux	Nouvelle pratique obligatoire en AMO Préalable à la PF Discours contradictoires Freins à la PF	
	Public-cible	Types et âges Souffrances psychologiques Situation d'assistance	
Pédagogie Freinet	Méthodologie non stabilisée	Connaissance de la PS et définition PF Prise de connaissance et pratique de l'autonomisation Pratique harmonieuse de la PF Pratique de la PF un peu moins franche	
	Inconvénients de la PF	Nécessite du temps Motivation des jeune /Investissement important du TR	
	Régulations normatives des conflits	Conflits mineurs Conflits majeurs	
	Utilisation d'autres méthodes	Méthodes générales Théories Outils de travail	
Insertion socio-professionnelle	Socialisation	Etapes méthodologiques Collectif Communautaire	
	Insérer professionnellement	Individuel Parfois le communautaire Emplois à court terme Frein institutionnel Hétérogénéité des relations institutionnelles pour l'ISP	

Ce mémoire est le fruit d'une part, de la volonté du mémorant de poursuivre ses recherches autour d'un travail réalisé sur les travailleurs de rue au sein des AMO lors du module complémentaire du Master en sciences de l'éducation. D'autre part, la recherche a été initiée à la suite d'un intérêt personnel sur la pédagogie Freinet. La thématique retenue est la transposition de la pédagogie Freinet par les travailleurs de rue chez de jeunes adultes au sein des AMO. De plus, ce mémoire est de type exploratoire vis-à-vis de la rareté de travaux empiriques sur le sujet et des limites liées à la taille de l'échantillon. Notre thématique a orienté notre choix d'une recherche qualitative. Nous avons assisté à l'évolution de notre problématique. D'une compréhension générale du phénomène, nous avons dû reformuler notre question de recherche, au regard de l'écart des connaissances des travailleurs de rue et de leur pratique intuitive de la pédagogie Freinet. Nous avons constaté que la plupart de ceux-ci, rencontraient des difficultés de perception de leur exercice de la pédagogie Freinet, probablement liée à l'insuffisance de réflexivité. Une partie des limites de l'opérationnalisation de la pédagogie Freinet peut être rattachée à ce phénomène. Celles-ci sont : les difficultés de conceptualisation, la perception d'un manque de motivation des jeunes parfois erronée, l'éventuelle fermeture à la régulation de conflits mineurs par le conseil démocratique. D'autres restrictions à la pédagogie Freinet indépendantes de la perception ont été relevées. Nous avons observé par les travailleurs de rue l'emploi d'autres méthodes : néanmoins les plus marquantes sont les actions du pôle normatif de Pharand. Les apports de la pratique de la pédagogie Freinet auprès de leurs bénéficiaires sont principalement d'une part, la socialisation par l'entremise du travail en collectif et selon l'axe communautaire. Selon les discours des informateurs, le processus de socialisation conduit à l'émancipation sociale, la participation démocratique et est réducteur de la violence. D'autre part, nos données brutes nous font penser que la pédagogie Freinet rend possible l'insertion professionnelle par l'acquisition de comportements recherchés par les employeurs (durant les axes collectif et communautaire). L'idée d'insertion professionnelle est personnelle, l'accompagnement individuel est donc le principal axe de travail. Le caractère exploratoire de la recherche nous conduit à proposer une recherche plus ambitieuse et quantitative sur la même thématique. Nous serions d'avis de questionner le lien entre la posture réflexive des travailleurs de rue et le niveau de perception de la pratique de la pédagogie Freinet. Le cas échéant, sur le plan pratique nous suggérons aux travailleurs de rue de notre échantillon une formation à la pédagogie Freinet et à l'exercice de la réflexivité.