



Rapport final pour

l'Observatoire National de l'Enfance en danger

Septembre 2011

LES ACTIONS POUR

LES ENFANTS EN SITUATION DE RUE EN FRANCE

Logiques d'action, professionnalisations et innovations

OTT Laurent

DJAOUI Elian

FOURDRIGNIER Marc

RULLAC Stéphane

Avec la participation de :

CAZOTTES Ewelina

LEGAUT Jean-Philippe

TOUHARIA-GAILLARD Abdia

Sommaire

Introduction	5
I. Intervenir auprès des enfants en situation de rue	8
A. Figures et regards.....	8
1. Références géographiques et historiques	8
2. La prise en compte du phénomène.....	13
3. Les enfants en situation de rue	15
B. L'enfant en situation de rue : éléments de contextualisation sociologique	16
1. Des transformations des territoires	16
2. Institutions et exercices de l'autorité	21
3. De nouveaux phénomènes sociaux	22
C. La démarche de recherche	25
1. Une enquête nationale.....	25
2. Le choix de six structures prenant en charge des enfants en situation de rue.....	27
3. La démarche d'investigation retenue.....	36
II. Monographies des services.....	38
A. Les bibliothèques de rue d'ATD Quart Monde	38
1. Histoire.....	38
2. L'organisation	39
3. Les modalités d'intervention	40
B. Le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS).....	43
1. Histoire.....	43
2. L'organisation	45
3. Les modalités d'intervention	47
C. Le Centre Social Belle Rive de Saintes	48
1. Histoire.....	48
2. L'organisation	49
3. Les modalités d'intervention.....	51
D. L'Accueil Educatif de Jour du Coudray de l'ADSEA.....	53

1.	Histoire.....	53
2.	L'organisation	54
3.	Les modalités d'intervention.....	56
E.	Le Service d'Accueil de Jour Educatif de JCLT	59
1.	Histoire.....	59
2.	L'organisation	60
3.	Les modalités d'intervention.....	61
F.	L'Association Mission Possible.....	63
1.	Histoire.....	63
2.	L'organisation.....	64
3.	Les modalités d'intervention	66
III.	Analyse transversale des modalités d'intervention	69
A.	La place des enfants.....	69
1.	Une intervention au plus près possible des enfants	69
2.	Références concernant les pratiques	72
3.	Deux groupes de pratiques émergent	77
B.	Les logiques d'action.....	79
1.	La notion de logique d'action	79
2.	La protection de l'enfance.....	80
3.	La protection judiciaire	81
4.	L'action humanitaire	83
5.	L'éducation populaire	85
C.	Les dynamiques de professionnalisation	86
1.	Des processus multiples et complexes.....	87
2.	Des caractéristiques spécifiques.....	89
3.	Des compétences particulières ?	92
D.	Des processus d'innovation ou d'adaptation ?	95
1.	Théorie du changement.....	95
2.	Analyse des monographies de services.....	98

3. Eléments de typologie.....	102
Conclusion.....	105
Bibliographie.....	111
Annexes.....	117
Annexe 1 : liste des sigles utilisés.....	117
Annexe 2 : grille de présentation des structures enquêtées.....	120
Annexe 3 : grilles d'entretiens.....	124
Annexe 4 : institutions enquêtées.....	128

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'appel d'offres thématique 2009 de l'Observatoire National de l'Enfant en Danger (ONED), intitulé « Les actions psycho-socio-éducatives en protection de l'enfance conduites en milieu ouvert ou ordinaire ». Elle concerne l'émergence de pratiques professionnelles ou bénévoles/militantes qui s'adressent à des enfants qui ne fréquentent pas assidument le foyer parental, l'école, les structures parascolaires et les divers dispositifs de protection de l'enfance, en danger, en risque de danger ou dans le cadre d'une prévention générale des risques. Ces enfants sont ainsi définis par défaut, comme une population qui ne fréquente pas de manière habituelle les institutions dévolues à son éducation et se trouve ainsi livrée au risque de la socialisation dans le cadre de l'espace public, plus particulièrement la rue. Par commodité nous avons choisi de nommer ces publics « enfants en situation de rue (ESR)¹ ». Cette référence mérite d'être explicitée. Pour éviter toute confusion, On peut donner une première définition des ESR de deux manières. Tout d'abord, au regard de ce que cette notion ne désigne pas : enfants des rues, mineurs isolés, enfants placés, jeunes en situation d'errance, etc. Ensuite, au regard de ce qu'elle pourrait désigner :

- la présence de ces enfants dans les espaces publics, hors de leur domicile et hors des institutions péri scolaires usuellement destinées à l'enfance,
- le fait que enfants sont le plus souvent non accompagnés par des adultes,
- le fait que ces enfants observent une faible participation aux activités socioéducatives habituellement dévolues à leur éducation,
- qu'ils soient perçus comme étant en risque de danger par les instances chargées de les protéger,
- qu'ils semblent « résister » aux actions socioéducatives classiques, alors qu'ils sont susceptibles d'accepter et d'adhérer à des propositions nouvelles,
- qu'ils sont âgés entre 3 et 13 ans et constituent des groupes dans lesquels les âges se mélangent facilement.

Les ESR ne forment pas une base conceptuelle ou une catégorie uniforme, objectivée scientifiquement. En revanche, nous avons retenu cette notion émergente pour la qualité descriptive des situations qu'elle caractérise. En termes de recherche, nous sommes donc dans une démarche exploratoire, qui ne vise pas un objet stabilisé d'un point de vue académique, mais qui prend davantage appui sur une littérature professionnelle et militante et, surtout, sur des initiatives qui proposent des actions pour ces enfants. La littérature concernant cette réalité émergente est donc rare ; les acteurs concernés ne se reconnaissent pas forcément de liens, ni de points communs. Pourtant, ils agissent tous dans le cadre d'initiatives qui se décalent d'une certaine manière des références et des pratiques habituelles du travail social. Cette différence leur permet de s'adresser aux enfants qui eux-mêmes vivent en rupture avec les réponses habituelles. C'est pour tenter d'approcher la réalité des ces ESR et d'évaluer la pertinence des modes d'intervention, que nous interrogeons les pratiques du travail social qui révéleraient leurs existences.

¹ La liste des sigles utilisés est reprise en annexe 1.

Cette recherche repose donc sur l'examen de pratiques émergentes qui tentent de mettre en œuvre des réponses différentes aux besoins d'enfants, qui échappent partiellement aux approches habituelles du travail social. Les enjeux de cette recherche sont de plusieurs ordres : explorer et évaluer la réalité de l'existence des ESR en France ; caractériser l'existence de pratiques professionnelles et bénévoles convergentes liées aux besoins de cette population ; mesurer la spécificité de cette professionnalité dans une démarche comparative relative aux autres modes de prise en charge des enfants à protéger (l'enfance en danger, la protection judiciaire de la jeunesse, l'éducation populaire et l'humanitaire).

La prise en compte de phénomènes que nous nous proposons de regrouper par la notion des ESR a engendré des initiatives, tant dans les pratiques que dans les références socioéducatives, pour aller vers ceux qui ne fréquentaient pas les lieux traditionnellement destinés aux enfants. L'existence de ces deux types d'évolution brouille actuellement le tableau institutionnel de la prise en charge traditionnelle des enfants à protéger, mais enrichit les modes d'actions institutionnalisées. Notre recherche s'intègre dans ce sens aux récents questionnements qui s'intéressent à l'innovation dans le travail social.

D'après l'ONED, sur 40 départements, 28 indiquent qu'il existe des dispositifs innovants socio-éducatifs (Breugnot, 2007). Pour les autres, bien que les réponses soient négatives, certains sont en réflexion face à la mise en place de nouveaux dispositifs². Une question est alors à examiner : ces initiatives viennent-elles renforcer des réponses anciennes qui se sont renouvelées à cette occasion ou constituent-elles une voie distincte des autres ? Cela suppose notamment d'étudier si elles sont cohérentes entre elles et si elles sont différentes des réponses déjà existantes. L'autre question est de déterminer si ces initiatives constituent un ensemble de réponses pertinentes au regard des nouveaux besoins identifiés. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective : questionner l'éventualité d'un processus d'innovation qui permet au secteur de s'adapter aux nouveaux besoins représentés par les ESR. Dans ce contexte, nous souhaitons mesurer la cohérence professionnelle de ces évolutions, dans leur pertinence à composer un nouveau secteur de prise en charge des enfants à protéger. Pour ce faire, nous avons retenu six organisations qui s'inscrivent toutes dans le cadre historique du travail social, tout en étirant les références et les modalités d'intervention habituelles.

Cette recherche doit permettre de mesurer les enjeux de cette diversité d'actions et de repérer les points convergents, divergents et l'impact des modes de prise en charge destinés à ce public. Il s'agit notamment d'observer comment les institutions traditionnelles d'éducation et de protection modifient leurs pratiques et mettent en place de nouveaux dispositifs pour répondre aux nouveaux besoins qu'elles ont repérés. Il convient également d'analyser les actions innovantes, qui ne s'appuient pas sur des organisations ou structures existantes. Les pratiques, modalités de contact, d'intervention, en elles-mêmes, nécessitent d'être analysées, selon qu'elles s'adressent aux enfants seuls ou en priorité aux parents d'abord, selon qu'elles mettent en avant des dimensions de prévention, de conseil ou de prescription, voire de contrôle. Les méthodologies d'intervention mises en place par les opérateurs de ces actions sont également fort diverses. La notion de contrat est très souvent évoquée, mais avec une grande diversité dans l'emploi et le sens. Il en est de même pour les notions d'accueil,

² Le rapport ONED 2010 revient sur la question des pratiques innovantes depuis la loi du 5 mars 2007 : « Au total 18 départements sur 57 (un tiers des répondants) ont mis en place des dispositifs créés par cette dernière » 2011, p. 27.

d'accompagnement, de suivi, de libre initiative, d'anonymat et de gratuité. Les acteurs de ces dispositifs sont rarement issus des professions traditionnelles du social ou de l'animation. Alors, quels sont les points communs de ces acteurs ? Apprennent-ils par leur pratique des compétences et usages d'outils spécifiques ? Ces savoirs sont-ils formalisables et transférables ?

La question des ESR est peut-être à associer à celle du « déclin des institutions » (Dubet, 2002). La montée du thème des « décrocheurs » de l'Education Nationale indique que les institutions dédiées à l'enfance peinent aujourd'hui à prendre en compte tous les besoins (Ott, 2007). Il existe ainsi une frange difficilement quantifiable de la jeunesse qui se retrouve partiellement « hors institution ». C'est dans ce contexte que la problématique des ESR trouve son intérêt. L'espace public et la rue constituent une « marge », qui désigne un « tiers-espace » (Bazin, 2011), situé entre les institutions et l'exclusion sociale. C'est pour mieux cerner cette zone frontière que nous avons sollicité le point de vue des acteurs repérés pour leur projet de prendre en compte l'expression du manque créé par ce processus de désinvestissement précoce.

La difficulté à qualifier et à comprendre ce public tient sans doute à notre propension à nous référer constamment à des logiques institutionnelles et à catégoriser le public enfantin, à partir des habitudes des structures, des politiques et des cadres existants. Or, notre propos est de présupposer que les ESR révèlent moins une série de difficultés individuelles plus ou moins partagées, intrinsèquement à un groupe, que l'inadéquation entre les offres d'activité et les besoins essentiels des enfants à protéger, c'est à dire un écart entre les institutions et certains publics.

Ce rapport final se structure autour de 3 axes : la caractérisation de l'objet et de la démarche de recherche, les monographies des 6 structures enquêtées et l'analyse des modalités de leurs interventions.

I. Intervenir auprès des enfants en situation de rue

Notre approche présente trois points successifs : les figures de l'enfant et la rue, en particulier les regards portés sur cette réalité en France ; le contexte sociologique dans lequel cette question s'inscrit ; la présentation de notre démarche méthodologique et des moyens d'investigation retenus.

A. Figures et regards

La perception de la réalité sociale « des enfants des rues », avec l'évolution du ou des sens que l'on donne à cette réalité, d'un point de vue comparatif, a connu une évolution similaire mais décalée, en France (dans les pays développés en général) et dans les pays pauvres. Dans ces deux contextes, la figure de l'enfant abandonné ou délaissé, laisse la place aujourd'hui à des analyses plus fines, qui se proposent de rendre compte de la complexité des relations que les enfants entretiennent avec les institutions, leur famille et les espaces publics (Ott, 2000).

1. *Références géographiques et historiques*

Dans les pays dit du « Tiers Monde », la question des « enfants des rues » éclate sur le plan de la prise de conscience du public international durant les années 1970. Rapidement à partir de films documentaires sur les enfants des rues, notamment en Amérique latine, une image spécifique de ce public se développe. A cette époque les enfants des rues sont décrits comme des enfants sans parents, sans domicile, sans attache, vivant en petites sociétés autarciques d'enfants en « bandes ». Ce sont des enfants séparés de leurs parents du fait d'événements dramatiques, de conflits ; des enfants orphelins ou à l'abandon. A la description de leur situation s'ajoute généralement la description d'un itinéraire de désocialisation, présenté comme une succession de stades apparaissant selon les sexes et les âges dans un ordre donné et une gravité croissante.

A partir des années 1990³, une critique beaucoup plus confidentielle de ces représentations se développe concernant la situation des enfants « des rues », dans les pays désignés comme « en voie de développement ». La réalité perçue est plus complexe ; les enfants des rues ne sont plus majoritairement des enfants abandonnés, encore moins des enfants sans familles. Il apparaît aux observateurs et aux acteurs sociaux humanitaires qui interviennent auprès d'eux que l'itinéraire qui mène un enfant à passer le plus clair de son temps hors du domicile parental est complexe et relève de causalités multiples, dont certaines sont indépendantes ; les acteurs citent ainsi des facteurs comme la pauvreté, les ruptures conjugales et familiales et l'éviction scolaire.

³ Wresinski, *Grande pauvreté et précarité économique et sociale : séances des 10 et 11 février 1987*, Conseil économique et social, rapport présenté par Wresinski, 1987.

Le changement de perception est considérable : la misère, la pauvreté⁴ constituent bien une dimension essentielle du phénomène des enfants des rues, mais probablement non suffisante pour cerner le phénomène ; il faut également prendre en compte l'influence d'événements que nous pourrions qualifier « d'accidents de la vie » (ATD Quart Monde, 2003). En matière d'action éducative et sociale, la perception de la problématique des publics concernés est essentielle pour déterminer les modalités d'action ; ainsi, si la situation des enfants des rues des pays pauvres est perçue comme étant liée à une histoire, un destin familial et groupal, il est logique que l'action sociale et humanitaire, en retour, s'appuie dès lors sur la connaissance des contextes sociaux et familiaux des enfants concernés.

En France, comme dans la plupart des pays occidentaux, du fait de l'identification du phénomène des enfants des rues, aux pays pauvres, on a longtemps considéré que cette appellation ne correspondait à aucune réalité sociale ou éducative (Grevot, 2001). La question des enfants en situation d'errance a été envisagée uniquement sous l'angle du délaissement ou de l'abandon. Toute une littérature bien connue de tous, en France, assimile, sur un plan imaginaire collectif, l'enfant qui erre à un enfant « sans famille »⁵, sans parents, un orphelin pour reprendre une appellation officielle et publique. Ainsi les premières politiques d'assistance de l'enfance se sont constituées essentiellement autour de la question de l'accueil et du recueil des enfants « abandonnés » ou « orphelins ». Cette tradition est encore présente de nos jours, notamment à travers certaines appellations d'associations d'éducation populaire ou qui s'adressent aux enfants en difficulté socio-éducative ; ainsi, la fédération des PEP (Pupilles de l'Enseignement Public), qui rassemblent des associations départementales agissant pour l'accès aux loisirs des enfants des écoles les plus pauvres, tire son nom en référence à la question des enfants orphelins.

Ce phénomène n'est pas seulement français ; en Pologne, Janusz Korczak⁶, pédagogue, médecin et grand défenseur des droits de l'enfant, crée avant-guerre deux orphelinats qui accueillent dans les faits bien plus d'enfants pauvres qu'orphelins. Ainsi la conscience de

⁴ « Le concept de « pauvreté » est clairement insuffisant pour expliquer la vie dans la rue. Ce ne sont pas tous les enfants pauvres qui vont vivre dans la rue. L'affection que la majorité des familles pauvres peut encore montrer à leurs enfants est admirable. Cependant les enfants des bidonvilles ne sont souvent considérés qu'à partir du moment où ils sont devenus des « enfants des rues », c'est-à-dire un problème public et visible. » - *Enfants en situation de rue. Prévention, intervention, respect des droits*, publication de l'Institut International des Droits de l'Enfant, 2007, p.4.

⁵ La littérature de jeunesse la plus connue, la plus lue, se réfère encore aujourd'hui à des grands classiques mettant en scène des figures d'enfants à l'abandon ; ainsi en est-il de « Sans famille » d'Hector Malot ou de la plupart des œuvres de Charles Dickens.

⁶ Les « orphelins » de Korczak étaient par nécessité toujours « placés » chez lui par un membre de leur famille réagissant ou prévenant un état d'abandon. Être admis chez Korczak était considéré comme une grande chance (pour sortir de la misère et par rapport aux autres orphelinats) par les enfants aussi et il y avait paraît-il une liste d'attente. Voici le témoignage de Joseph Arnon, partiellement cité ici :

« (...) les enfants de l'orphelinat venaient de taudis, de mères prostituées, des milieux les plus durs et les plus humiliants. [...] On doit rappeler qu'à cette époque, en Pologne (et particulièrement à la fin de la première guerre mondiale), les orphelinats étaient remplis de jeunes socialement « perdus », vivant en conflit permanent avec les normes établies. [...] Ces enfants, en règle générale, se montraient allergiques à toute forme d'autorité (...) » (source : site internet de l'Association Française Janusz Korczak.

http://korczak.fr/m1korczak/temoins/joseph-arnon_educateur-de-korczak.html)

l'inadaptation des catégories intellectuelles et administratives (loin de la réalité sociale), permettant de caractériser les enfants relégués dans les rues, n'est pas suffisante pour modifier des références obsolètes ou imaginaires qui persistent. Il faut en effet attendre les années 1990, pour que la question des enfants, non pas « dans la rue », mais fréquentant les espaces publics en France, soit enfin reconnue à l'occasion d'une vague « d'arrêtés de type couvre-feux »⁷ pour les mineurs, dans certains quartiers défavorisés.

Cette fois, la réalité qu'il existe en France des enfants, dans une proportion non négligeable, qui passent le plus clair de leur temps dans les espaces publics, est perçue en dehors de la question de l'abandon ou de l'orphelinat. Il sera donc fait appel dès lors à deux grands types d'explication et de désignation de ce phénomène ; les enfants dans les rues ou les espaces publics sont dès lors décrits comme « négligés » ; ces enfants seraient victimes d'un défaut de surveillance parentale. Parallèlement, l'évolution de la perception des difficultés scolaires a amené à définir comme objet d'étude, une nouvelle population de jeunes en difficulté, notamment à l'âge du collège : les élèves décrocheurs. Les élèves décrocheurs sont décrits comme des élèves dont les problématiques scolaires, mais également sociales, les amènent à fréquenter irrégulièrement ou de façon précaire les établissements scolaires et par conséquent, à passer beaucoup de temps dans les espaces publics⁸. La double référence à la négligence et au défaut de surveillance parentale, associés au décrochage scolaire, permettent ainsi de donner corps à partir des années 1990 à une certaine forme de prise de conscience de la réalité des enfants « des rues » en France. Notons toutefois que ce phénomène n'est, à ce stade, toujours pas nommé positivement pour lui-même ou du moins sous cette forme et que sa perception oscille entre deux systèmes explicatifs (l'un lié à l'Aide Sociale à l'Enfance et l'autre en référence à l'obligation scolaire), dont la synthèse pose problème.

Il faudra attendre la toute fin des années 1990 pour que la situation des enfants qui ne trouvent pas leur place dans les structures éducatives, culturelles ou de loisirs puisse enfin, être abordée globalement, sans une seule mise en cause directe de la responsabilité parentale (Circulaire CNAF de 1999, mettant en œuvre la politique des REAAP⁹). La question de la fonction éducative est alors, à partir également de la première conférence interministérielle sur la famille, perçue comme une coproduction des familles et des institutions dont l'équilibre serait aujourd'hui en crise (Jesu, 2004). Dès lors, le cadre est posé qui peut permettre de percevoir la situation des enfants qui fréquentent principalement les espaces publics d'une façon positive.

⁷ En 1997, la Ville d'Orléans était pionnière en promulguant le premier arrêté dit « couvre-feux », interdisant aux enfants la fréquentation en soirée, des espaces publics, dans certains quartiers ; d'abord invalidé, ce type d'arrêté est ensuite devenu un outil possible pour les municipalités, comme d'autres arrêtés du même type : interdiction de vendre des boissons alcoolisées dans certains lieux, à certaines heures, interdiction de la mendicité, etc. On observe ainsi une convergence entre les moyens et méthodes employés par les politiques publiques pour lutter contre les effets de la présence des « SDF » (arrêtés « anti-mendicité »), les jeunes en errance (interdictions et mesures spécifiques à la marge de certains festivals) et les enfants dans les espaces publics.

⁸ En 2001 sont créés en France les dispositifs de veille éducative, pour lutter contre le décrochage scolaire : <http://www.i.ville.gouv.fr/divbib/doc/VEILLE.PDF>

⁹ Le lancement des Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) a été annoncé lors de la conférence de la famille du 12 juin 1998. La circulaire du 9 mars 1999 et la charte qui l'accompagne ont défini les modalités générales de mise en œuvre et les processus de financement de ce dispositif. Les références des principaux textes sont reprises dans l'annexe 2.

Si, dans le cadre des pays pauvres, la perception de la situation des enfants des rues s'est focalisée sur la question de la pauvreté, au point de négliger les autres facteurs, la perception du phénomène en France reste essentiellement centrée sur une vision éducative ; les enfants des espaces publics seraient en France des enfants mal ou peu éduqués (Cueff, 2006). Une des conséquences de cette prévalence est évidemment le risque de minorer la réalité sociologique de la pauvreté et de la précarité qui éloigne très efficacement les enfants des familles pauvres des lieux traditionnels de loisirs et d'éducation (Renoux, 2008). Une deuxième conséquence de ce système explicatif qui insiste sur « une défaillance éducative » est le jugement social et moral porté sur les parents de ces enfants, dont on trouve la trace dans de nombreux textes de lois récents (loi de prévention de la délinquance de 2007, pour ne citer qu'elle). Il reste donc probablement à bâtir aujourd'hui un système explicatif éducatif « positif » de la réalité à la française des enfants qui évoluent et grandissent principalement en dehors du domicile parental, des structures périscolaires et éducatives.

Explorer la réalité française des enfants des rues revient sans aucun doute à réinterroger le rapport de ces enfants à l'espace public. En effet, la fréquentation assidue de la rue est-elle plus nocive pour les enfants que le fait de passer tout son temps chez soi, parfois seul ? Ces derniers sont-ils mieux lotis, plus en danger ou moins que leurs camarades qui évoluent dans les espaces publics ? De même, le terme « de rue » reste très inapproprié quand, la plupart du temps, les espaces les plus fréquentés par les enfants et adolescents sont des terrains publics, des zones non construites mais piétonnes, des allées, des squares, des parcs ou des centres commerciaux, dont il conviendrait d'étudier les spécificités de leur agencement et l'impact de celui-ci sur les comportements induits.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons examiné la variation des termes proches employés pour désigner cette « disponibilité des enfants dans les espaces publics » (DEI-France, 2008). Nous avons choisi d'écarter pour définir notre sujet, le terme « enfants des rues », car celui-ci désigne un ensemble trop restreint de situations, certes existantes en France, mais extrêmement marginales et liées à des conditions d'errance de groupes fragilisés (enfants Roms, enfants partageant l'errance de leurs parents SDF, enfants de certains parents « sans papiers »). De même nous n'avons pas retenu davantage l'appellation « enfants dans la rue » du fait que cette définition réduirait notre champ d'étude aux enfants actuellement dans les espaces publics, sans rendre compte de la diversité des situations et des stratégies que les enfants mettent en œuvre pour investir ces mêmes espaces. Enfin, nous avons également évité la définition des « enfants des rues (ou « de la rue »), encore plus réductrice puisqu'elle laisserait entendre que les enfants concernés ne connaîtraient aucun autre espace éducatif que la rue elle-même (ce qui est erroné y compris pour la plupart des situations de vie des enfants dans les pays du Tiers Monde).

Nous nous référons donc pour cette recherche aux termes « d'enfants en situation de rue » (ESR), en conformité avec les propositions du rapport de l'Institut International des Droits de l'Enfant intitulé « *Enfants en situation de rue, Prévention, intervention, respect des droits* ». Par le choix de cette désignation, nous pouvons en effet rendre compte d'une part du système complexe d'échanges et de relations que les enfants concernés entretiennent avec les espaces publics (ce que le Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale – GPAS - désigne par la notion de « système enfant-rue ») et d'autre part d'une réalité complexe qui comprend à la fois la présence effective des enfants dans la rue, l'absence de beaucoup d'autres de la plupart des structures et institutions traditionnelles (DEI France, 2005), ainsi que l'isolement d'autres groupes.

Nous avons retenu de manière privilégiée des enfants âgés entre 3 et 16 ans, avec un cœur de cible entre 6 et 13 ans. A 6 ans, en effet, de nombreux enfants commencent à fréquenter seuls les espaces publics à proximité de leurs logements et à réaliser certains déplacements en autonomie ; l'âge de 16 ans a été choisi pour coïncider avec la fin de la scolarité obligatoire (qui donne lieu à des changements importants du statut de l'enfant dans sa famille, dans son milieu et pour la société).

Ce choix catégoriel permet d'englober et d'étudier des interventions éducatives qui s'appuient sur des conceptions ou des notions proches ; ainsi, « Mission Possible » fait référence à l'école ou l'accompagnement scolaire, peut évoquer le « décrochage » ; l'association « les Alouettes » à Palaiseau (91), met en avant l'isolement culturel, l'association Intermèdes-Robinson (91) la « démission des institutions éducatives et d'éducation populaire », les CLMO des Ulis (91) l'isolement et la précarité des enfants, ATD Quart Monde l'exclusion et la non reconnaissance culturelle subie par l'enfant pauvre et sa famille, etc.

Cette variation des définitions conserve cependant un élément en commun ; « la rue » en tant qu'espace public et pas seulement en tant que voie de circulation est toujours présentée comme un élément significatif, soit de la situation initiale (à laquelle le dispositif entend répondre), soit de la stratégie de résolution de la situation elle-même (par le public ou les acteurs) (Parazelli, 2002).

Le GPAS considère que cette variété de définitions pourtant proches, se référant au rôle éducatif et social « de la rue », constitue sa pertinence en tant que notion sur le plan du travail éducatif et social. Ce mouvement d'éducation populaire (qui a célébré en 2010 ses 30 ans) propose une conception essentiellement pragmatique de la notion de « situation de rue ». L'approche de ce courant, qui est en lien sur le plan international avec des réseaux de « travailleurs de rue » (Réseau Dynamo), part résolument des pratiques des éducateurs et des animateurs, pour définir ses objets, ses notions et ses outils. Si la rue ne peut évoquer un lieu géographique unique (selon les milieux, les régions, les quartiers et les usages sociaux, culturels et familiaux), il semble que cette référence soit communément utilisée.

L'ESR¹⁰ (terme dès lors utilisé pour ne pas cantonner le champ d'observation à l'enfant actuellement sur la voie publique)¹¹ serait avant tout un enfant qui ne trouverait pas de réponse suffisante à ses besoins éducatifs et d'autonomie, que ce soit au sein de sa famille ou

¹⁰ « Pour les enfants pour qui la rue est un milieu de vie prédominant, il est donc préférable d'utiliser l'expression « Enfants en Situations de Rue » (ESR), ceci afin de souligner que le problème n'est pas situé simplement chez les enfants mais dans les situations à travers lesquelles des enfants se retrouvent dans la rue. » *Enfants en situations de rue. Prévention, intervention, respect des droits* – Publication de l'Institut International des droits de l'enfant, 2007, p.5.

Il est pratiquement impossible de trouver des statistiques fiables concernant les enfants en situation de rue et ceci pour deux raisons principales :

- à cause de la mobilité importante de ces enfants (...)
- à cause des problèmes de classification (...) - ibidem, p. 7.

¹¹ « Les définitions catégorisantes, telles que « enfants de la rue », « enfants dans la rue », sont stigmatisantes, discriminantes et surtout elles ne tiennent pas compte de la perception subjective de l'enfant. Elles trahissent d'emblée le fait qu'elles émanent d'une attitude de non-écoute, dans laquelle l'association de l'enfant à un espace perçu comme problématique et négatif, empêche cet enfant d'être un sujet : ces définitions « objectives » réduisent l'enfant à un objet sur lequel on va intervenir selon des modalités définies en-dehors de son propre avis. » - ibidem, p.5.

des institutions d'enseignement, éducatives, sociales ou de loisirs qu'il est amené à fréquenter. La rue serait ainsi définie sur un mode apagogique, c'est à dire en référence à ce « qu'elle n'est pas ». Elle serait cet espace qui, avant tout, ne serait ni celui de l'éducation familiale, ni (et peut être encore moins) celui de l'école ou des autres institutions de l'enfance. La « situation de rue », « espace tiers », serait ainsi définie en référence avec une vision positive d'un enfant en recherche, de sa propre initiative des contacts et des rencontres éducatives qui lui font actuellement défaut.

Winnicott notait déjà que nombre d'enfants recherchaient à l'école la réponse aux besoins qu'ils ne trouvaient pas dans leur famille. Cette remarque, faite dans les années 50, prend un autre relief aujourd'hui (Winnicott, 1957). Ce n'est même plus à l'école, que de nombreux enfants d'aujourd'hui pourraient rechercher les relations éducatives qui leur feraient ou font défaut, mais la rue qui devient (ou redevient) le lieu d'une quête éducative qui se tourne vers d'autres espaces (Ott, 2009).

Les espaces publics, parce qu'ils sont régis par des logiques qui ne sont ni familiales, ni institutionnelles, constituent des territoires de rencontres et de relations qui deviennent des lieux d'interactions sociales et éducatives pour les enfants qui s'y retrouvent. « La situation de rue », de ce point de vue, traduirait moins le statut économique-social d'un enfant pauvre et fragilisé, contraint de se développer et de s'éduquer en dehors de la cellule familiale ou des institutions, que la disponibilité ou l'ouverture d'une frange à définir d'enfants, de préadolescents et d'adolescents pour la rencontre avec des adultes et des éducateurs en dehors de leurs parents et des institutions classiques de l'enfance. Ces enfants et ces adolescents ne seraient donc pas de pures et simples victimes, ballotées par les événements mais des acteurs, capables de mettre en œuvre, à travers leur présence même dans les espaces publics, une stratégie de recherche et de réponses à leurs besoins (Cueff, 2006).

Riccardo Lucchini précise qu'*« il est toutefois incorrect de réduire toute la problématique de l'enfant en situation de rue, à des contraintes ou à des risques (...) En effet l'enfant est perçu comme quelqu'un qui se limite à réagir aux pressions de l'environnement et qui est donc essentiellement passif. Il devient ainsi un simple client de l'intervention. En attirant l'attention sur la diversité et la complexité de la vie dans la rue, l'enfant est conçu comme sujet et non pas simplement comme l'objet de contraintes structurelles »* (Teissier, 2005).

2. La prise en compte du phénomène

A la fin des années 1980, différentes municipalités de villes nouvelles (Les Ulis et Evry dans l'Essonne) expérimentent de nouvelles formes d'accueil d'enfants « en milieu ouvert » (les CLMO) ; il s'agit d'un accueil de loisirs, plus léger, plus souple, sans inscription préalable, reposant sur la gratuité et la libre adhésion des enfants, pendant les périodes de vacances. A Evry, cet accueil a duré jusqu'au début des années 1990 et a concerné une proportion d'enfants équivalente au nombre d'enfants inscrits dans les structures de garde et de loisirs traditionnelles. Si l'expérience s'arrête à Evry (91), elle est toujours en cours aux Ulis (91) et a connu d'autres applications plus ou moins durables, toujours en Essonne (la Maison des Rêves à Longjumeau) ou en dehors. Cet accueil en milieu ouvert atypique a représenté pour les collectivités territoriales concernées, une possibilité de prendre conscience de l'existence d'une population enfantine qui ne trouve pas, ou de façon insuffisante, de place dans les structures de garde, d'éducation ou de loisirs, en dehors de l'école (Ott, 2000).

Ces expériences illustrent également dès leur origine, le recours à des principes d'accueils souples que l'on retrouve dans de nombreuses expériences :

- accueil facilité sur le plan administratif, voire inconditionnel,
- gratuité de cet accueil,
- mélange des âges accueillis (ceci permettant l'accueil de fratries entières), s'étendant parfois sur une amplitude de 3-13 ans (expérience d'Evry en 1988).

C'est également au cours des années 1980 que se sont développées les premières ludothèques ouvertes sur la rue et le quartier, ainsi que les premiers ateliers de lecture pour jeunes enfants qui ont pris place dans les espaces publics des quartiers, de façon itinérante (association ACCES, fondée en 1980, par un groupe de psychanalystes¹²). Dès la fin des années 1990, des équipes de prévention commencent à signaler qu'à côté de leur public traditionnel, se tient une population nombreuse d'enfants, plus jeunes, qui passent sans accompagnement adulte, le plus clair de leur temps dans les espaces publics¹³. La nouvelle politique de « soutien de la fonction éducative et parentale » permet une prise en compte nationale et non plus locale du phénomène des enfants livrés à eux-mêmes dans les espaces publics, perçu dès lors comme une faiblesse de l'accompagnement familial. Cette politique se traduit notamment par une multiplication de lieux d'accueil enfants/parents, découlant ou s'éloignant du modèle de la « Maison Verte », fondée par F. Dolto (Bastard, 2005).

Ce mode d'accueil est proposé aujourd'hui par de nombreuses structures, auxquelles il faudrait ajouter un nombre plus considérable encore d'ateliers ou « temps séquentiels », dans d'autres structures : « ateliers parents/enfants, papothèques, etc. ». Le rapport Bastard en 2002, préconisait le développement et la diversification de ces « lieux¹⁴ ». Cette modalité d'intervention, si elle ne répond pas à la problématique des ESR, si elle réserve souvent l'accueil aux enfants « accompagnés d'adultes » (mettant ainsi de côté les enfants qui en auraient le plus besoin), n'en traduit pas moins une prise de conscience du besoin de temps de coéducation supplémentaire (parents, enfants, autres enfants, autres adultes), en dehors des institutions (DEI France, 2005). Les pratiques déjà anciennes d'ateliers de rue, assurées par ATD Quart Monde¹⁵, se trouvent également légitimées et s'émancipent du champ des situations économiques et sociales anciennement connues, liées aux bidonvilles et à la grande précarité. On voit que la perception de l'existence de groupes d'ESR s'est étalée sur une période d'une quinzaine d'années en France et a donné lieu à des « lectures » des phénomènes et à des réponses diversifiées, relevant des champs :

¹² « En 1980, à l'initiative de Marie Bonnafé, René Diatkine et Tony Lainé, trois psychiatres-psychanalystes, A.C.C.E.S. est né, s'appuyant d'office sur les services du livre et de la petite enfance, réunissant les professionnels qui s'occupent de transmission culturelle dès la petite enfance. » Source : <http://www.acces-lirabebe.fr/fondateurs.php> .

¹³ Témoignage de l'équipe du Relais 18, à Paris. ASH N°1996 (1996).

¹⁴ Bastard , Gréchez, Des lieux d'accueil pour le maintien des relations enfants-parents. Propositions pour la reconnaissance des Espaces-Rencontre, Rapport remis à Ségolène Royal, ministre déléguée à la Famille et à l'Enfance, 2002.

¹⁵ La première Bibliothèque de rue a été créée en 1968 avant même la création du mouvement ATD, par son fondateur, Joseph Wresinski. Actuellement, ces bibliothèques sont au nombre de 80, d'après le mouvement. (Source : <http://www.atd-quartmonde.org/Les-bibliotheques-de-rue.html>).

- de l'éducation populaire et des loisirs pour les collectivités locales,
- de l'action humanitaire et du souci de socialisation des enfants marginalisés pour certaines associations et mouvements de ludothèques,
- de l'action culturelle, notamment à travers des politiques d'accès à la lecture, de lutte contre l'illettrisme ou d'acquisition de bases culturelles, notamment autour des Programmes de Réussite Educative (PRE), des groupes « Coup de pouce » (APFEE¹⁶) ou d'accès à la lecture précoce (ACCES),
- du soutien de la fonction parentale pour les « relais enfants/parents » et autres initiatives, issues des politiques des REEAP.

3. Les enfants en situation de rue

La catégorie des ESR peut donc être considérée comme recouvrant bien de nombreux faits en France, selon la définition souple que nous proposons. L'ensemble des constats en provenance d'institutions ou de dispositifs aussi indépendants les uns des autres, que ceux cités ci-dessus, atteste que, sans pouvoir être chiffrée, cette réalité sociale fait l'objet d'actions plus ou moins spécifiques. La prospection et l'étude des points de convergence entre ces actions, alors qu'elles s'appuient sur des démarches issues de politiques différentes (accès à la culture, protection de l'enfance, éducation populaire, action humanitaire), constituent un éventuel champ de professionnalisation, au cœur de cette recherche. Toutefois, la catégorie des ESR doit pour des raisons de rigueur et de pertinence être soigneusement distinguée de différentes autres catégories, qui peuvent avoir quelques caractéristiques communes.

Les ESR, dont les problématiques sont décrites dans la présente recherche, sont par ailleurs, à distinguer des « mineurs étrangers isolés » (MEI) ; le centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers « Infomie » rappelle la définition du Conseil de l'Union Européenne qui ne présente pas ces enfants comme des « mineurs non accompagnés » (par des adultes responsables), mais comme des enfants « sans adulte responsable ou de référence auprès d'eux¹⁷ ». Les MEI forment en général une population plus âgée que les ESR ; à la différence de ces derniers, ils sont également plus mobiles et naturellement moins présents dans les espaces publics au moins pour trois motifs :

- ils tentent de pratiquer une activité rémunératrice illicite,
- ils évitent les situations qui les exposent à des contrôles et des possibles arrestations,

¹⁶ Association pour favoriser les chances à l'école : <http://www.apfee.asso.fr/> ; l'APFEE met en œuvre des ateliers « coups de pouce », dispositif de prévention de l'échec précoce en lecture dès le cours préparatoire.

¹⁷ Le Conseil de l'Union Européenne, dans l'article 1 de sa Résolution du 26 juillet 1997, définit les Mineurs Etrangers Non Accompagnés comme : « tous les nationaux de pays tiers de moins de 18 ans qui entrent dans le territoire des Etats membres sans être accompagnés d'un adulte qui soit responsable d'eux par effet de la loi ou de fait, et tant qu'ils ne soient pas effectivement à charge d'une telle personne (...) (tout comme) les mineurs nationaux de pays tiers qui furent laissés seuls après être entrés dans le territoire de l'Etat membre » (97/C 221/03). Cependant cette Résolution, s'entend comme « norme minimale », c'est-à-dire sans préjudice des dispositions plus favorables en Droit Interne, et conformément à cette définition, le mineur étranger qui se trouve sur le territoire français dépourvu de la compagnie d'adulte responsable, est un mineur étranger non accompagné. » (Source : <http://www.infomie.net/Definition-du-Haut-Commissariat.html>).

- vivant le plus souvent auprès de personnes elles-mêmes sans titre de séjour, ils n'habitent pas forcément voire même rarement dans des logements sociaux où les enfants « en situation de rue » sont plus fréquents.

Le seul point commun entre ces deux groupes réside dans la situation de déficit ou d'absence d'adulte responsable au quotidien, ce qui laisse les enfants concernés dans une situation commune de relative non surveillance et d'autonomie théorique et globalement en risque de danger s'ils sont principalement éduqués en marge des institutions dévolues à cette fonction. Sur un autre plan, l'ensemble des ESR doit également être distingué du public habituel des « équipes de prévention ». Comme le montrent par ailleurs les retours des enquêtes auprès de ces équipes, les enfants et les jeunes auxquels s'adressent les clubs et équipes de prévention présentent en général des caractéristiques différentes. En effet, le public traditionnel des « équipes de prévention » est en général plus âgé (la plupart des départements fixe le seuil de « prise en charge » à 12 ans ou plus), plus mobile (les éducateurs en prévention ont usuellement recours à des techniques spécifiques pour s'adapter à cette mobilité comme « la maraude ») et présente des demandes ou des attentes généralement en lien avec des questions d'accès à l'autonomie (formation, logement, argent de poche, financement de projets de loisirs).

A la différence de ces deux précédents publics, le groupe des ESR présente un certain nombre de caractères spécifiques : il s'agit d'enfants d'âges mélangés, généralement assez jeunes (3 à 16 ans, avec un cœur de cible entre 6 et 13 ans), qui se retrouvent souvent dans les espaces publics, sans surveillance d'un adulte légalement responsable. Ce sont des enfants plutôt sédentaires, habitués à fréquenter des espaces proches de leur logement et moins que les autres les institutions dédiées habituellement à leur éducation : surtout dans le temps périscolaire. (Ott, 2000). Certaines associations comme ATD Quart Monde ou Intermèdes-Robinson, précisent qu'on ne rencontre en général pas les mêmes enfants, selon que l'on se place d'un côté ou de l'autre d'un bâtiment de logements collectifs ; en effet, « *les enfants ont souvent mission de rester directement à vue et en bas de leur logement* » (Intermèdes, 2002).

B. L'enfant en situation de rue : éléments de contextualisation sociologique

Dans ce deuxième point, l'objectif est de resituer la question qui vient d'être présentée dans son contexte à la fois social, politique et idéologique. D'une autre manière, il s'agit de comprendre pourquoi ce phénomène apparaît tant dans sa dimension objective que dans sa représentation. Quels sont les points d'importance ? A un premier niveau se pose la question des territoires. A un second celui des institutions et des modes de socialisation. A un troisième celui de l'émergence - ou du retour - de certains phénomènes sociaux. En effet, l'émergence des ESR a largement à voir avec les changements qui ont affecté tant les territoires que les institutions et les problématiques sociales et familiales. Le développement de ces dernières est venu « alimenter » le phénomène des ESR.

1. Des transformations des territoires

Qui dit ESR suppose de localiser et d'identifier cette rue. Sur quels territoires se situe-t-elle ? Comment ces territoires ont évolué ces dernières années ? Sont-ils restés les mêmes ? Ont-ils connu des transformations ? Notre hypothèse est que le phénomène des ESR a été produit,

pour partie, par les transformations des territoires. L'objet de ce premier point est de rappeler l'essentiel de ces transformations et de leurs conséquences sur la rue et les espaces publics.

- **Des mutations des territoires**

La représentation des espaces, aujourd'hui territoires, s'est profondément transformée. En effet, depuis la fin des années 1970, les quartiers urbains ouvriers ont changé de physionomie, tout comme les villages. Différentes expressions ont été utilisées pour marquer les transformations relatives aux grands ensembles. Dans le premier cas on pourrait dire que l'on passe de la ZUP (Zone à Urbaniser en Priorité en 1959) à la ZUS (Zone Urbaine Sensible en 1995), ou si l'on remonte un peu plus loin encore, on pourrait dire que l'on passe d'abord « de la cité radieuse à la cité dortoir » (Castel, 2007) puis à « la cité-ghetto ». Dans une vision plus politique, le « bastion » devient le « ghetto »¹⁸. Les conséquences de la seconde guerre mondiale se traduisent par un effort de construction sans précédent. Cela amène à une transformation partielle des quartiers ouvriers : « *ce nouvel urbanisme offre un maximum de confort au moindre coût et des conditions d'existence qui sont censées dessiner un nouvel art d'habiter et de vivre* » (Castel, 2007, p 18).

Deux premiers signes apparaissent dès le milieu des années 1970 : la dégradation du bâti, résultat de la qualité relative des constructions des décennies précédentes, et la marginalisation des populations. En effet, divers phénomènes socio-économiques produisent des effets directs sur ces quartiers. C'est tout d'abord le développement de la monoparentalité, première conséquence des transformations de la famille, qui se traduit par l'instauration d'un minimum social, l'Allocation de Parent Isolé (API). C'est ensuite la montée du chômage et de la pauvreté. Elle est renforcée par l'effet des processus de rénovation des centres villes et des quartiers anciens. Les populations pauvres logées dans ces quartiers doivent partir au moment de cette rénovation et pour certains ils sont relogés dans les cités HLM. Ce relogement est rendu possible par le départ des plus aisés à travers le processus de « rurbanisation » sur lequel nous reviendrons. Enfin, un processus d'ethnisation a également lieu. Avec « *la possibilité du regroupement familial qui se généralise à partir du milieu des années 1970 (...) l'immigration de travail devient une immigration de peuplement. Pour ces familles, les grands ensembles avec leurs logements sociaux représentent la structure d'accueil privilégiée* » (Castel, 2007, p 22).

En ce qui concerne les modifications relatives aux conditions d'existence et d'éducation en milieu rural et dans les petites villes, le développement du phénomène « rurbain »¹⁹ contribue à réduire la mixité sociale effective des grands ensembles et à déplacer une partie des forces vives jusque là investies dans la vie politique locale, les associations de quartier et le syndicalisme du cadre de vie. Le phénomène rurbain permet à la fois l'accès à la propriété

¹⁸ Masclet, *Du « bastion » au « ghetto ». Le communisme municipal en butte à l'immigration*. Actes de la recherche en sciences sociales, N° 159, septembre, 2005. Voir aussi Lapeyronnie, *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2008.

¹⁹ Néologisme qui date du milieu des années 1970.

pour les catégories sociales moyennes et la protection au regard d'une maladie sociale de l'époque « la sarcellite »²⁰.

Avec le temps le phénomène se diffuse en ne se limitant plus seulement aux classes moyennes et à l'accès à la propriété dans des lotissements neufs. D'autres catégories sociales viennent dans le milieu rural. On parle aujourd'hui des « petits-moyens » (Cartier et al, 2008). « *Dans cet entre-soi pavillonnaire, les jeunes, en transit, se situent à la croisée de plusieurs mondes : les origines populaires de leurs parents, la vie étudiante, les petits boulots non qualifiés, les cités...* »²¹.

La situation de ceux qui sont restés au village se transforme également dans la mesure où le processus de précarisation atteint les familles du bas de la hiérarchie sociale (Renahy, 2005). Un récent rapport (IGAS, 2009) s'est intéressé à la pauvreté et à la précarité en milieu rural. Une typologie des nouveaux arrivants dans l'espace rural montre qu'ils appartiennent rarement à des catégories qualifiées, salariées ou indépendantes. Quatre figures-types peuvent être identifiées :

ceux qui ont choisi le « retour à la terre » : la plupart gagnent leur vie, sans tomber dans une réelle pauvreté grâce à des activités de nature agricole ou proches de l'agriculture. Ils ne sont pas pour autant complètement « intégrés » dans la société locale,

les familles modestes conduites à se loger loin de la ville : elles sont venues plutôt à partir de la fin des années 1990 pour trouver un logement plus abordable, réellement moins cher, mais lointain. Pour beaucoup de familles, le départ a correspondu à la survenue d'une difficulté liée à l'isolement, à la rareté de l'emploi en milieu rural, à l'absence de système organisé de garde d'enfants, aux relations « réservées » avec le voisinage. Parmi ces familles, les familles monoparentales rurales sont dans une situation particulièrement difficile,

les familles qui espèrent survivre mieux à la campagne avec (ou sans) le RMI : cette arrivée de personnes déjà sévèrement confrontées à la pauvreté datent des cinq dernières années. Certaines sont liées à l'impossibilité de faire face au coût du loyer ou même à l'impossibilité d'accéder à un logement en zone urbaine. Ces personnes peuvent trouver des habitations peu coûteuses mais des habitations de très mauvaise qualité. La question des charges locatives se pose souvent de façon grave. L'éloignement des services, l'absence de réseau social, le coût des déplacements s'ajoutent aux difficultés existantes. Ces familles migrantes sont arrivées avec un passé parfois long de suivi social. Elles se trouvent confrontées à une autre difficulté : celle de la fréquence du service disponible qui n'est pas du tout la même qu'en milieu urbain. Certains parlent d' « une logique de réclusion subie » qui les enferme dans une pauvreté silencieuse, une absence de lien social, les errants « Nord-Sud » : ces personnes relativement jeunes, seules ou en couple sans enfants, ont connu l'errance. Elles sont présentes en milieu rural où elles trouvent assez aisément refuge (garage, caravane, cabane à la lisière d'un bois). Certains sont dans une grande souffrance psychique voire souffrent de pathologies

²⁰ Mot du langage courant pour désigner un mode de vie pathogène dans des « cités-dortoirs » édifiées comme des « cages à lapins », Castel, 2007, p. 19.

²¹ Revue Agora /jeunesses, *Jeunes, « riches » et « pauvres », Processus de socialisation*, éditions de l'Harmattan, n°53. Introduction, 2010, p 56.

psychiatriques. C'est un public difficilement accessible pour les intervenants sociaux, à la campagne comme à la ville.

Tous ces éléments peuvent sembler éloignés des ESR. Pourtant, il faut reconnaître que ces évolutions créent des conditions favorables à l'émergence de cette réalité. La concentration de familles en difficulté sur certains territoires ruraux ou urbains, l'accumulation de difficultés dans ces familles se combinent pour faire émerger des situations d'enfants ou de jeunes adolescents qui se retrouvent dans les rues des quartiers ou des villages. A titre d'exemple, l'enquête de l'IGAS a bien montré comment, le bassin de Coulommiers en Seine et Marne, est frappé par les phénomènes de pauvreté et de précarité. Cela se traduit notamment par le fait que l'accès aux droits communs les plus élémentaires est à lui seul un problème. Par suite, ce n'est pas un hasard si le Conseil Général a souhaité une plus grande présence de la prévention spécialisée sur ces territoires dans le cadre de sa politique de protection de l'enfance.

- **Une redéfinition des rapports entre l'espace privé et l'espace public**

Les transformations des territoires affectent également la distinction entre l'espace privé et l'espace public. D'un point de vue anthropologique on doit rappeler que « *la séparation souvent radicale entre l'espace privé – signifié par le logement et sa fermeture – et l'espace public – signifié par la rue – n'a pas toujours existé comme le montrent nombre d'historiens* ». (Ségaud, 2007, p 93). Dans le contexte occidental, c'est une distinction qui s'est généralisée et déclinée en lien avec l'urbanisation. Néanmoins, elle s'est diffusée de manière variable selon les univers sociaux. Pour les uns, « *l'opposition tranchée d'un chez soi purement privé et d'un dehors entièrement public est une façon d'appréhender l'espace social propre à la bourgeoisie* » (Ariès, Duby, 1987, p 121). Pour les autres, « *le peuple français, (...) l'opposition n'est pas aussi tranchée. L'espace du quartier se distingue bien de l'espace privé, mais il ne lui est pas fermé ; au contraire, il forme autour de lui comme une zone protectrice* » (ibidem). Cette zone évoque la distinction fondamentale des ethnologues entre le « eux » et le « nous » (Hoggart, 1970). Cela donne lieu à une « articulation savante du public et du privé ». Celle-ci aurait été détruite par l'urbanisation récente.

Sans tomber dans la nostalgie du quartier ouvrier, il est vrai que la création des cités HLM a contribué à déstructurer l'espace du quartier : « *c'est la fin des rues, qui canalisent la fin des itinéraires ; la fin des boutiques : les centres commerciaux tiennent lieu d'épicerie et l'on s'y rend souvent en voiture. Quant aux cafés, leurs murs coûtent trop cher pour des bistros. (...) Les rapports aux voisins sont modifiés. L'ascenseur n'est pas une rue verticale...* » (Ariès, Duby, 1987, p 123). Ce portrait dressé au début des années 1980 peut paraître très négatif. Il donne au moins à voir comment se transforment alors non seulement les espaces publics, mais aussi comment les usages sont modifiés. La rue change de nature. Certains auteurs parlent alors de « quasi-rues ». Il peut s'agir de « *désigner les espaces extérieurs des grands ensembles qui tiennent de la voie piétonne ou de la voie de garage* » ; ou bien encore « *des espaces liés aux centres commerciaux de types galeries marchandes* » (Vulbeau, Barreyre, 1994, p 12).

Dans ce contexte, la rue peut rester connotée positivement. Les travaux des ethnologues ont largement insisté sur ce point. David Lepoutre (1997) montre notamment comment la « culture des rues » concerne des préadolescents et adolescents de la tranche d'âge dix/seize ans, qui sont pour la majorité scolarisés dans les collèges. Elle se caractérise par le fait que « *des adolescents se retrouvent ensemble, fréquentant quotidiennement des espaces publics urbains qui font office pour eux de lieux de sociabilité privilégiés. Il semble logique et même*

inévitable que se soit développée une sous-culture de classe d'âge relativement autonome et originale, qui échappe en grande partie au contrôle des adultes et des institutions locales » (Lepoutre, 1997, p 26). Ceci se retrouve dans d'autres contextes notamment scolaire, où de manière très paradoxale, on parle de l'école de la rue : « *certaines écoles accueillent majoritairement des jeunes qui ont fait des apprentissages sociaux dans la culture de la rue. (...) Lorsque l'institution scolaire est faible et discréditée, l'école de la rue infiltre le monde scolaire et lui impose ses propres codes sociaux* » (Jamouille, 2002, p 111)²².

Deux phénomènes viennent affecter les espaces publics et en modifier les représentations. C'est tout d'abord la question de l'insécurité, de son sentiment et de la violence ; et ensuite en réaction les démarches de fermeture ou de privatisation.

L'émergence des incivilités, dans les années 1990, comme « *désordres qui se développent au sein de l'espace public et se donnent à voir (...) vont susciter chez l'usager de l'espace public la crainte – ce qu'on appelle le sentiment d'insécurité – et influent sur son comportement. Ce qu'il ressent avant tout c'est une atteinte à sa capacité d'usage quotidien de l'espace, des marques d'appropriation par des tiers d'un bien commun* »²³. Les espaces publics et notamment les quasi-rues, ont « *la particularité de dépendre d'une mixité juridique (public/privé pour les centres commerciaux ; municipalité/office HLM pour les grands ensembles)* » (Vulbeau, Barreyre, 1994, p.12). Avec l'apparition de conflits, les frontières et les limites commencent à se déplacer. On peut constater le passage à la privatisation et à la fermeture, l'interdiction de l'accès au supermarché, aux halls d'immeuble, aux caves, etc. Dans le champ du logement, cela sous-tend les pratiques de « résidentialisation ». Il s'agit de clarifier les normes de partage de l'espace, mais cela ne peut se faire sans que la légitimité de celui qui les formule ne soit établie. Or, aujourd'hui, nul n'est en mesure d'attribuer, ni sur un plan théorique ni sur un plan pratique, cette légitimité qui consiste à répondre à ces questions : qui a le droit de proscrire (d'interdire) et de prescrire ce que chacun de nous doit faire au milieu d'un espace qui est à tout le monde ?

Face à cette situation d'incertitude quant à l'existence d'un garant des normes de partage des lieux, trois tendances se dégagent. La privatisation des espaces est la plus immédiate. Rien de tel qu'une définition restrictive de la propriété pour légitimer l'exercice d'un pouvoir sur les lieux : le lieu est clos, réservé à ceux qui sont membres de la collectivité (par exemple résidentielle). La tentation de réduire la mixité des espaces se fait également jour : l'espace est potentiellement ouvert à chacun, mais il est possible de filtrer. Le besoin de règles communes explicites s'évanouit en même temps que s'homogénéisent les intérêts, les comportements, les individus. Une troisième voie existe encore entre ce que dans les années soixante-dix, on appelait, négativement, le « contrôle social » et ce qu'on pourrait nommer aujourd'hui le laxisme de gestion de l'espace. Il s'agit de faire émerger un « garant des lieux », une forme collective de veille sur un espace ouvert à tous. Le garant peut veiller sur l'espace sans rechercher à exclure ou à filtrer sur la base des profils des personnes, il assure la mixité des publics et il peut réaliser ces tâches.

L'une des conséquences de ces phénomènes est de cibler la présence des enfants dans la rue. Ce qui pouvait aller de soi devient aujourd'hui problématique. En ce sens on peut dire que ces

²² Voir aussi Moignard, *L'école et la rue : fabrique de délinquance*, Paris, Puf, 2008.

²³ Roche, Contrôle social ou garant des lieux in DIV, résidentialisation, une nouvelle urbanité, éditions de la DIV, collection Repères, 2002.

transformations contribuent à construire le phénomène des ESR. La redéfinition des rapports entre l'espace privé et l'espace public a contribué à déplacer les frontières, à les rendre plus fermes et à modifier les normes dominantes. Dans le même temps, toutes les populations, les ouvriers par exemple, n'ont pas suivi totalement cette évolution et continuent à considérer avec moins d'opposition l'espace intérieur et l'espace public. Etre dans la rue, et y vivre une partie de son temps, est devenu atypique, voire déviant alors que c'était la norme sociale de certains groupes sociaux, notamment ceux qui peuplent aujourd'hui majoritairement les grands ensembles et les zones rurbanisées que nous avons évoquées. Cependant, il faut compléter l'analyse par l'évolution de la place des institutions et les modes de socialisation.

2. Institutions et exercices de l'autorité

La place des institutions dans la société française s'est modifiée d'abord par un déclin puis par une forme de retour en légitimité. Cette autre place des institutions a engendré par la suite des répercussions sur l'exercice de l'autorité.

- **Du déclin au retour des institutions**

Une première idée semble aller de soi. Depuis deux ou trois décennies nous assistons à un recul des institutions. Cette thèse, d'abord développée par Henri Mendras dans son ouvrage « *La seconde révolution française. Désacralisation des institutions* », a été reprise dans un contexte très différent par François Dubet (2002). Il a cherché à montrer, à partir des professions du « travail sur autrui » (éducation, santé et travail social), que le programme institutionnel, modalité privilégiée du travail sur autrui, est largement en déclin. Ce programme, qui ne désigne ni un type d'organisation, ni un type de culture, mais un mode de socialisation, ou pour être précis, un type de relation à autrui, vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et en même temps le rendent autonome et libre.

Lorsque dans le même temps certaines institutions perdent leur crédit, cela explique l'émergence du droit des usagers, notamment dans le champ social et médico-social²⁴ comme la contrepartie de dysfonctionnements institutionnels, mis à jour dans les années 1990, autour de la notion de maltraitance et de violences institutionnelles. Est-ce que pour autant les institutions ont perdu tout pouvoir ? Sans doute non, « *les travaux contemporains montrent en effet des institutions en partie transformées par les nouveaux impératifs de l'action sociale qui valorisent l'autonomie, la responsabilité, l'implication des individus...* »²⁵.

- **De nouveaux modes d'exercice de l'autorité**

En lien avec cette transformation des institutions – et non leur disparition – il faut aussi évoquer les changements qui affectent l'autorité. Là encore que n'a t il été question de la « fin de l'autorité ». Depuis le début des années 2000, la notion d' « autorité » est régulièrement

²⁴ Voir par exemple la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui « consacre » ce droit des usagers.

²⁵ Sciences Humaines, *Education, justice, travail social... Le nouveau pouvoir des institutions*, 181, avril, 2007, p. 33.

réinterrogée. Pour clarifier ses différents sens, on peut reprendre l'argumentation de Bruno Robbes qui distingue trois conceptions de l'autorité qui certes ne sont pas apparues en même temps mais qui peuvent néanmoins se concurrencer :

l'autorité autoritariste : le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle, exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. On pense alors l'autorité comme naturelle et statutaire. Le mouvement de recul des institutions, déjà évoqué, fait que ce modèle n'est plus adapté,

l'autorité évacuée : des adultes, en perte de repères – dans la mesure où ils ne sont plus imposés par les institutions de référence – refusent d'intervenir au prétexte que chacun a ses propres normes et ses propres valeurs. Comme le dit Philippe Jeammet (2005), en paraphrasant Alain Ehrenberg, « *ils sont souvent fatigués d'être soi, atteints de morosité dépressive, qui est pour partie en miroir de l'évolution des adolescents* »,

l'autorité éducative : l'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication, négociation pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. L'autorité se définit dans une triple signification indissociable : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité. L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes, elle s'établit dans un réglage constant entre être, avoir et faire (Robbes, 2006).

Quel lien peut-on faire avec les ESR ? Dans les institutions évoquées, la famille occupe une place centrale. Dans ce cadre, les interactions qu'entretiennent les enfants et les adultes, ainsi que le type d'autorité mobilisée sont fondamentales. De même, l'école et les structures de quartier se confrontent au même problème. Ne suivant pas forcément ces modèles de fonctionnement familial, certaines familles des zones urbaines ou rurales défavorisées se trouvent pointées du doigt. Au final, pour les enfants de ces milieux, la situation de rue n'est-elle pas le dernier recours pour ceux qui sont exclus de l'intérieur ou exclus/inclus dans certains établissements scolaires ?

3. De nouveaux phénomènes sociaux

Ces transformations générales, liées aux territoires, aux institutions et à l'exercice de l'autorité se traduisent par l'émergence, ou le renforcement, de certains phénomènes sociaux qui affectent les enfants, les jeunes et leurs familles. Dans l'analyse que l'on peut en faire, trois niveaux sont alors à distinguer, même si dans la réalité ils sont souvent emmêlés, voire amalgamés : le niveau objectif des phénomènes qui peut parfois faire l'objet de mesures statistiques, le niveau subjectif adossé aux représentations collectives travaillées par les discours idéologiques du temps et le niveau de l'action menée sur le « terrain ». Par exemple, pour l'insécurité, c'est toute la différence entre la recherche d'une mesure objective de son évolution, les effets du sentiment d'insécurité, les influences politico-médiatiques sur celui-ci et les actions effectives de sécurisation des territoires. Quels sont donc ces nouveaux phénomènes sociaux ?

- **De nouvelles formes de délinquance ?**

Sans réduire la question des enfants et des jeunes à celle de la délinquance, il est important de la prendre en compte et de la resituer car elle est l'une des dimensions des représentations et des politiques en direction de l'enfance et de la jeunesse. Méthodologiquement, il est

important d'être prudent dans l'approche des questions de délinquance, afin d'éviter de la prendre pour un donné alors qu'elle est un construit social²⁶.

Pour Mongin et Salas (1998), nous serions à partir des années 1980 face à trois délinquances. La première est la délinquance initiatique. Elle est à dominante anthropologique et ressort du rite de passage²⁷. La seconde est la délinquance pathologique, qui résulte d'un déséquilibre psychologique grave d'origine familiale qui se traduit par des passages à l'acte violent. La troisième qui apparaît à la fin des années 1980 est d'un type nouveau, qualifié de « délinquance d'exclusion ». Il ne s'agit plus ici de carences affectives et éducatives, mais de facteurs liés à une situation sociale difficile qui pèsent sur des « *segments de population et de territoires urbains durablement touchés par l'exclusion (...) aux facteurs individuels bien identifiés s'ajoute un foisonnement de causes sur lequel le traitement judiciaire n'a pas de prise* » (Mongin, Salas, 1998, p. 192-193)²⁸.

- **La démission des parents et le délaissement parental**

Depuis la fin des années 1990, la question de la parentalité a été étroitement liée à celle de la responsabilité. En quelques années, la « responsabilisation des parents » est devenue l'une des idées en vogue du débat sur la délinquance des mineurs. Sans toujours le savoir, on retrouve « une très vieille histoire urbaine ». En effet, dès le 5 mars 1853, sous le second empire, le préfet de police de Paris prenait une ordonnance « *concernant la surveillance des enfants par leur famille menaçant déjà de sanction les parents « négligents » qui laissent leurs enfants « courir et se réunir sur la voie publique* »²⁹. Dans ce même texte il était fait référence à une ordonnance de police du 17 mai 1726. On pourrait aussi faire un lien avec les débats de l'entre-deux guerres au moment de la création des allocations familiales et des débats sur leur bon usage par les familles méritantes³⁰.

Depuis plus de vingt ans, se développe un important discours sur la démission des parents, voire le non exercice de leurs responsabilités. Comme le dit Numa Murad « *l'ordre social repose sur les épaules des seuls parents, puisqu'ils sont les seuls désignés pour leur responsabilité, les seuls sommés de réaffirmer leur autorité et les seuls sanctionnés* »³¹. Pour cet auteur il ne fait aucun doute que « *derrière la question de la responsabilité des parents se profile en réalité le renoncement aux capacités de régulation de l'Etat Social. C'est la*

²⁶ Ceci a été dit il y a bien longtemps par Jean-Claude Chamboredon dans un article intitulé : *La délinquance juvénile, essai de construction d'objet*. Revue Française de Sociologie, XII, 1971, p. 335-377.

²⁷ Voir sur ce point les travaux de David Le Breton.

²⁸ On pourrait compléter également avec les travaux de Laurent Mucchielli. www.laurent-mucchielli.org/

²⁹ Le Monde, *La faute aux familles*, 11 et 12 août 2002.

³⁰ Voir notre article dans la Revue Française des Affaires Sociales, 1989. Voir aussi Chauvière, *Une violence discrète : le mauvais usage des allocations familiales. 1938-1946*. Revue d'histoire de l'enfance irrégulière, n° 2, 1999.

³¹ Parentalité et délinquance. Informations Sociales 73/74, 2002, p 21. Voir aussi La faute des parents. La morale de la question sociale. La Dispute.

parentalité et donc les enfants qui font les frais de ce renoncement »³². Cela se traduit notamment par le lien fait entre la responsabilisation des parents et la délinquance des mineurs³³.

Au-delà de son aspect général et global, ce discours focalise deux catégories particulières : les familles monoparentales et les pères démissionnaires. Sur ce point comme sur le précédent il est nécessaire de prendre distance avec ce discours qui a d'abord une fonction idéologique et de le déconstruire. C'est par exemple ce à quoi s'emploie l'ethnologue belge Pascale Jamoulle dans ses travaux sur les pères : « *la plupart d'entre eux n'ont plus d'emploi (...) ils ne sont plus les pourvoyeurs de revenus sûrs. Dès lors ils se sentent diminués, disqualifiés tant à leurs propres yeux qu'aux yeux de leur famille et ils en viennent à douter de leurs droits : « Est-ce que j'ai le droit d'être père, d'avoir l'autorité, alors que je ne ramène plus la paie tous les mois. (...) Dans le milieu populaire, on a tendance à régler les conflits par la rupture plutôt que par la conciliation* »³⁴. Il est important de souligner le fait que « *le soutien à la parentalité ne renvoie pas à un référentiel d'actions stables et strictement définies* » (Pioli, 2006). Il est difficile d'appréhender cette question dans un registre unique, relevant du simple contrôle social ou, au contraire, d'une pure logique d'émancipation.

Un autre phénomène est également apparu dans cette période : le délaissement parental. Peu conceptualisée mais suscitant un vif intérêt et largement débattue actuellement, cette notion recouvre des réalités multiples vécues, notamment, par certains enfants accueillis dans le cadre de la protection de l'enfance auxquels sont proposées des réponses juridiques plus ou moins connues et/ou utilisées en France. Claire Gore (2001) la définit d'un point de vue psychologique, comme renvoyant « *à la notion de désinvestissement ou de relation dénuée d'intérêt, d'affects. Le qualificatif d'évolutif désigne un état de détachement dont le caractère de gravité s'inscrit dans la durée* ».

Le cumul de tous ces éléments a contribué à construire la question des ESR. En effet, au-delà des recompositions des territoires, des redéfinitions des frontières du privé et du public, du repositionnement des institutions, l'émergence de ces nouveaux problèmes sociaux vient renforcer les tendances à stigmatiser l'espace public. Par exemple, le développement de nouvelles formes de délinquance contribue au développement d'un climat sécuritaire qui encourage à fustiger encore plus l'espace public et donc la rue. Par la suite, les parents qui ne s'inscriront pas dans cette logique de se méfier du dehors, pour leurs enfants, sont considérés comme démissionnaires ou déficients et leurs enfants en situation de danger. Cette tendance peut aussi pousser certains acteurs implantés dans ces quartiers à proposer des modes de prise en charge alternatifs au paradigme du danger. Encore faut-il expliciter les pratiques et les logiques professionnelles qui relèvent de la protection.

³² Ibidem, p 23.

³³ Voir le colloque organisé début 2008 par le Centre d'Analyse Stratégique. http://www.strategie.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=2

³⁴ Etre homme, être père dans les mondes populaires. L'observatoire N° 47, 2005. Voir aussi l'ouvrage *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, La Découverte, 2005.

C. La démarche de recherche

Pour étudier un phénomène émergent, sur la base d'initiatives relevant de l'innovation, une démarche systématique et quantifiable est pour le moins irréaliste voire illusoire. Néanmoins nous avons, dans un premier temps, initié une enquête nationale, dont les résultats ont été recoupés avec les informations déjà obtenues préalablement empiriquement par notre réseau, puis nous avons retenu six structures et défini les modalités d'une investigation monographique.

1. Une enquête nationale

Une enquête nationale, auprès de l'ensemble des conseils généraux, pour identifier les acteurs de la prise en charge des ESR a été réalisée. La loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, a renforcé les rôles de pilote et de coordinateur des procédures de signalement et le dispositif d'observation et de protection des mineurs en danger sur son territoire. C'est ainsi que le service départemental de l'Aide Sociale à l'Enfance est au centre d'un réseau public et associatif qui met en relation le service social départemental, la protection maternelle et infantile, les autorités judiciaires, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, la pédopsychiatrie hospitalière, la santé scolaire, les familles d'accueil agréées, les associations habilitées gestionnaires de services éducatifs ou d'établissements pour mineurs, l'union départementale des associations familiales, etc. Il apporte un soutien matériel, éducatif et psychologique aux enfants et à leur famille lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés sociales graves.

Cette enquête a visé deux objectifs. Le premier était de contribuer, pour la deuxième phase de la recherche, à la sélection des institutions à interroger dans le cadre de la prise en charge des ESR. Au-delà des institutions que nous connaissions déjà, nous avons souhaité déterminer si d'autres initiatives existaient en la matière. Le second était de mesurer comment la réalité des enfants en situation de rue était perçue par les départements, mais aussi par les services qu'ils souhaiteraient solliciter pour nous répondre. Nous avons envoyé un courrier qui interrogeait sur les connaissances d'initiatives en faveur des ESR, selon cette définition : *« Les enfants en situation de rue sont des enfants de 3 à 12 ans qui fréquentent trop les espaces publics et pas assez leur domicile, l'école et les institutions périscolaires, usuellement destinées à l'enfance. Nous tenons à préciser que les enfants en situation de rue échappent aux actions classiques de la protection de l'enfance (y compris la prévention spécialisée). Ainsi, nous nous intéressons aux initiatives adressées aux enfants âgés entre 3 et 13 ans réfractaires aux dispositifs préexistants. En revanche, les enfants en situation de rue ne sont pas des enfants « à », « de » ou « dans » la rue : SDF, Roms, Gens du voyages, Mineurs Etrangers Isolés, Fugueurs, etc. »*. Nous avons tenu à proposer une définition large afin de laisser une importante possibilité d'interprétations, en sachant que toutes désignations allaient donner lieu à une vérification de notre part, sous la forme d'une prise de contact téléphonique ultérieure avec les institutions proposées.

Le taux de réponse a été très faible. Au total 14 conseils généraux ont répondu, soit 14%. Sur cet ensemble, seulement 3 départements ont déclaré connaître des prises en charge correspondantes. Les autres n'en connaissaient pas. Au total, 8 institutions ont été déclarées. Voici les résultats obtenus :

- la Charente-Maritime (17) : Centre Social Belle-Rive (17100 Saintes) ; Centre Social Boiffiers-Bellevue (Saintes) ; Centre Social d'Aytré (17440 Ayre) ; Association

d'animation populaire inter-quartiers (Rochefort), Centre Social de Tonnay-Charente (Tonnay-Charente), APAPAR (La Rochelle),

- la Savoie (73) : Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence des Savoie, prévention spécialisée (Chambery),
- la Guyane (973) : Association AKATI'J, prévention spécialisée (Kourou),
- la Corrèze (19), la Creuse (23), L'Eure (24), Le Doubs (25), l'Indre et Loire (37), la Lozère (48), la Meuse (55), la Haute-Saône (70), Le Tarn et Garonne (82), le Territoire de Belfort (90) et la Réunion (974) ont déclaré ne pas connaître d'initiative prenant en charge des ESR.

Pour expliquer ce faible taux de retour et le peu d'initiatives identifiées trois hypothèses peuvent être formulées :

- le phénomène des ESR n'existerait que très peu, voire pas du tout, en France,
- les acteurs ne reconnaissent pas l'utilité de prendre en charge ces ESR, dans la mesure où ces derniers ne nécessiteraient pas une prise en charge spécifique, considérant que les réponses actuelles suffisent,
- la réalité des ESR existerait mais ne correspondrait pas aux grilles de lecture de référence des institutions. Elle échappe alors à la reconnaissance de son existence.

A ce titre, un courrier émanant du responsable du service Jeunesse de Montauban est éloquent : *« J'ai pris connaissance du courrier de la DDAS concernant l'enquête de l'ONED sur les enfants dit en situation de rue. A la question posée, nous pouvons répondre qu'il n'y a pas à notre connaissance, en Tarn et Garonne, d'institution prenant en charge les enfants en situation de rue. Mais l'ensemble du courrier appelle quelques réflexions. Tout d'abord la définition des enfants en situation de rue, enfants de 3 à 12 ans ; nous n'avons pas connaissance d'enfants de 3 ans et plus seuls dans des lieux publics. Cela relèverait bien sur de la protection de l'enfance. S'ils ne fréquentent « pas assez » l'école, cela relève de l'absentéisme scolaire... La définition indique que ce sont des enfants qui fréquentent « trop les espaces publics et pas assez leur domicile ». Le manque de précision de cette définition, le trop large champ d'interprétation que cela peut laisser me semble dangereux. A quelle norme le « trop et pas assez » font-ils référence ? Le courrier parle également de nouvelle réalité sociale ... ? Cette enquête est-elle menée du point de vue de la protection de l'enfance ou bien de celui de la prévention de la délinquance ? ».*

Cette lettre est susceptible d'intégrer les trois catégories d'opposition. Son auteur ne reconnaît pas l'existence des ESR et si tel était le cas, les prises en charge institutionnelles préexistantes suffiraient à répondre à leurs besoins. Enfin, notre approche est contestée parce qu'elle ouvre beaucoup d'interprétations possibles. Il est enfin possible de penser que notre proposition a été rejetée car elle intègre une remise en cause du système préétabli. Accepter les ESR, c'est reconnaître ses limites et celles de l'analyse de ses acteurs. Cette prise de position spontanée permet de situer l'enjeu de cette recherche : il serait nécessaire de dépasser le cadre préexistant institutionnel de l'enfance à protéger, pour parvenir à en observer les manques et les nécessités à proposer des initiatives.

Comment cette investigation se situe-t-elle par rapport à d'autres initiatives ? Deux recherches peuvent être évoquées. La première repose sur le travail de Pascale Breugnot (2011a). Elle a réalisé *« un inventaire systématique des structures et pratiques innovantes situées entre AED/AEMO et placement à partir d'un questionnaire envoyé aux 102 départements. 53 départements avaient répondu, 44 d'entre eux avaient mis en place des dispositifs et pratiques*

de ce type sur au moins un service, voire plusieurs, et les avaient parfois étendus à tout le département. D'autre part, dix dossiers concernant des dispositifs venant de dix départements qui n'avaient pas répondu à l'enquête sont parvenus directement à l'Observatoire »³⁵. Pour la seconde, l'objectif était de « réaliser une photographie de l'existant dans les départements en termes d'offre de services deux ans après la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2007. (...) Un important questionnaire quantitatif et qualitatif a donc été élaboré et envoyé à l'ensemble des départements. 57 départements y ont répondu. Ce résultat est commenté de la manière suivante : "outre l'absence d'exhaustivité des réponses départementales, le questionnaire a été très inégalement rempli en raison de la complexité du champ (une seule personne n'ayant pas nécessairement l'ensemble des réponses) mais aussi en raison d'une sémantique qui n'est pas forcément harmonisée entre les départements (notamment en ce qui concerne les mesures ou actions de prévention ainsi que les mesures innovantes) " ». (ONED, 2011, p 10).

La comparaison doit être faite avec précaution dans la mesure où les objets ne sont pas du tout de même nature. L'exhaustivité est pour le moins complexe à obtenir, la sémantique utilisée est hétérogène, la diversité prime au regard de la compétence des conseils généraux et il est difficile d'avoir une vue d'ensemble pour un département.

Cette enquête montre que la notion d'enfants en situation de rue ne fait pas écho au niveau des responsables de la protection de l'enfance des départements. Par la suite, ils ne peuvent identifier beaucoup d'initiatives en direction de ces enfants. On peut aussi se demander si les initiatives et les innovations qui nous intéressent relèvent institutionnellement des Conseils Généraux. Autrement dit sont-elles reconnues et financées par eux ?

2. Le choix de six structures prenant en charge des enfants en situation de rue

Comment avons nous choisi les structures étudiées ? La quasi-totalité des publics des institutions identifiées dans l'enquête ne correspond pas à notre définition :

- 1 n'a pas répondu (AKATI - Guyane).
- les six autres ne correspondent pas à notre recherche : il s'agit de clubs de prévention ne travaillant pas avec les enfants ou d'associations qui n'ont pas d'action particulière dans notre domaine.

La plupart des acteurs indiqués par les conseils généraux sont donc des clubs de prévention intervenant auprès d'un public d'adolescents âgés au moins de 12 ans (soit la partie haute de notre fourchette d'âges). Ces derniers ont affirmé qu'il n'y avait pas d'ESR dans leur secteur. Une seule organisation correspond à notre objet de recherche. Il s'agit du Centre Social Belle Rive de Saintes, en tant qu'innovation. En effet, il y a dix ans, l'équipe du centre a constaté que le centre de loisirs classique ne répondait pas aux besoins de tous les enfants (complexité de l'inscription, difficulté à entrer dans une structure). Ils ont donc décidé de travailler au pied de l'immeuble, avec les enfants mais aussi avec les adultes. Ils installent des parasols en été et disposent d'un bus en cas de mauvais temps. D'après eux, leurs actions se heurtent à des

³⁵ Cette investigation était menée pour l'ONED.

problèmes de légalité, comme par exemple celui de la responsabilité des enfants dans le cas d'activités dites « libres ».

Ainsi, la sélection des acteurs repose essentiellement sur la connaissance préalable de l'équipe de recherche. Cette liste, et cela renvoie au caractère exploratoire de ce travail, ne vise ni à l'exhaustivité - que nous ne pouvons garantir- ni à la représentativité, suite logique de ce qui précède. Sur cette base, douze initiatives ont été identifiées (tableau 2). Une première recherche d'informations précises, dans la mesure du possible, a été réalisée sur chacune d'entre elles.

Tableau 1: Des acteurs de la prise en charge des ESR.

Noms	Coordonnées	Type de prise en charge	Publics	Champ professionnel
T.R.A.C.E.S. (Trait Reflet Action Contraste Espace Singulier) Centre social Belleville Association	23-25 rue Ramponneau 75020 Paris 09 52 75 31 51	Action artistique <i>« La créativité, c'est uniquement ce qui peut se définir et se justifier comme science de la liberté »</i> - Roulotte à peinture (ateliers mobiles qui se tiennent dans le quartier) - Ateliers parents-enfants à l'intérieur d'un local - Expositions - Concerts	Tous publics (enfants, parents et artistes)	Education populaire
Les Alouettes Association	33 rue Louise Bruneau 91120 Palaiseau 01 60 14 1545	Accueil quotidien dans une maison dans une visée interculturelle - Soutien scolaire - Théâtre - Cuisine - Jeux libres	6-25 ans	Education populaire

ATD Quart Monde Association	33 rue Bergère 75009 Paris 01 42 46 81 95	<p>« Ce n'est pas tellement de nourriture, de vêtements qu'avaient besoin tous ces gens, mais de dignité, de ne plus dépendre du bon vouloir des autres »</p> <p>Bibliothèque des rues ou des champs</p> <p>« Apporter de beaux livres là où vivent les enfants les plus pauvres et leur familles et créer ainsi de vrais événements culturels au cœur des quartiers les plus mal réputés, des bidonvilles, des lieux de misère les plus rejetés »</p> <p>80 en France</p> <p>Pré-écoles (Noisy le Grand et Lyon)</p> <p>Atelier « Art et partage »</p> <p>« Peindre et créer ensemble, notre manière de lutter contre la pauvreté, la misère, la solitude, les inégalités. Plaisir de faire et d'expérimenter » 113, rue Pelleport 75020 Paris</p> <p>Festivals des savoirs et des arts (une vingtaine de villes pendant l'été)</p>	Mélange des âges, Humanitaire ouverture aux parents
Cafézoïde Association	92 bis Quai de la Loire 75019 Paris 01 42 38 26 37	<p>Café culturel pour les enfants</p> <p>« Tu peux venir avec qui tu veux, tes copains, le petit frère, la grande cousine et ton voisin de palier »</p> <p>- Comptoir des jeux</p>	0-16 ans (éventuellement seuls) et leur famille Education populaire

		<ul style="list-style-type: none"> - Spectacles - Coins de causerie - Evénements, des projets individuels et collectifs - Artistes de moins de 16 ans - Espace bébés et petits enfants et leurs parents - Local boîte à musique pour les 13/16 ans - Jeux - Spectacles - Expositions - Internet - Infos - Droits - Actualités - Vie du quartier - Fêtes 		
Ludothèque « Les enfants du jeu » Association	31 Allée Antoine De Saint-Exupéry 93200 Saint Denis 01 42 43 85 30	<i>« Les spécialistes du jeu »</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ludothèque (jusqu'à 4 ans) - Ludomobile itinérante - Ludothèques éphémères dans différentes villes - Espaces ludiques dans différentes fêtes de villes ou d'événements - Animations de jeux de règles et/ou de grands jeux pour divers institutions ou organismes 	De 1 semaine à personnes âgées	Education populaire
Service d'accueil de jour et de soutien à la parentalité	67 bis rue Du Breuil 93140 Bondy	Prise en charge précoce, alternative au placement et à l'AEMO. Importante amplitude d'accueil dans le local <i>« Développer une intervention à partir de supports</i>	0-6ans	Protection de l'enfance

Services départementaux	01 48 49 53 18 --- 139/147 Avenue Paul Vaillant Couturier 93120 La Courneuve 01 48 35 53 70	<i>d'activités, assouplir les conditions d'accès et d'exigence, intervenir dans l'optique d'éviter les placements et de maintenir les liens parents/enfants »</i>			
L'accueil éducatif de jour (AEJ) du Coudray	Etablissement Jenner 37, rue Jenner 75013Paris 01 44 24 10 70	Alternative au placement et à l'AEMO, en visant le maintien à domicile. Prise en charge spécialisée dans la problématique de scolarisation Co-éducation, réunissant les enfants et leurs parents Activités dans le quartier dans les temps péri- et extrascolaires	6-13 ans et leurs familles	Protection de l'enfant	de
Service d'accueil de jour éducatif (SAJE)	Association Jeunesse-culture-loisirs-techniques – JCLT (membre du groupe SOS) 70 rue d'Hautpoul 75019 Paris 01 53 19 89 30	Alternative au placement et à l'AEMO, en visant le maintien à domicile. Importante amplitude d'accueil dans le local « Mobilisation des compétences et responsabilisation de toute la famille » Coéducation, réunissant les enfants et leurs parents Activités dans le quartier dans les temps péri- et extrascolaires	6 -13 ans et leurs familles	Protection de l'enfant	de

Mission possible	6/10 rue Labois Rouillon	Prise en charge précoce, ouverture quotidienne de 10 à 20 heures, équipe pluridisciplinaire et référence individuelle	6-12 ans avec la participation des parents	Protection judiciaire
Association	75019 Paris 01 40 05 62 05 <u>Antennes :</u> - Mission Possible Paris 19 (site pilote monté en 2002) - Mission Possible Paris 20 - Mission Possible Argenteuil - Action de prévention précoce de Saint-Ouen-l'Aumône - Mission Possible Villeneuve-la-Garenne - Mission Possible Amiens - Mission Possible Drancy	« <i>Défendre le droit des enfants en difficulté à recevoir une aide adaptée et globale, soutenir des parents souvent disqualifiés et leur rendre leur place première dans l'éducation de leurs enfants</i> » Prévention de la délinquance et de la déscolarisation Coéducation Accueil sur les temps péri- et extrascolaires		

GPAS (Groupement de Pédagogie et d'Animation Sociale)		Pédagogie sociale et recherche « <i>Contre la marginalisation économique, culturelle et sociale des enfants</i> » -----	6-18 ans	Education populaire
	GPAS Brest (29)	Prévention générale et animation sociale des quartiers	317 enfants de 6 à 13 ans	
	GPAS Cap Sizun (29)	Animation jeunesse intercommunale	102 jeunes de 13 à 18 ans	
	GRPAS Rennes (35)	Travail en lien avec l'école Trégain de Maurepas et la vie sociale et culturelle de Rennes	104 enfants de 6 à 12 ans	
	GPAS Val d'Ille (35)	Animation jeunesse intercommunale	116 jeunes de 12 à 18 ans	
Centre social Belle Rive Association d'habitants	60 rue Gautier 17100 Saintes 05 46 92 9312	Favoriser le changement et l'implication de tous « <i>Tout Etre doit avoir la possibilité d'agir</i> » - Jardins familiaux - Jardins pédagogiques - Parcelle collective - Atelier du Goût et des Saveurs - Atelier bien-être - Expression théâtrale - Animations Pieds d'Immeubles	Tous publics	Education populaire

			<ul style="list-style-type: none"> - Actions de prévention - Atelier Parents/Enfants - Journal - Site Internet 		
Intermèdes Robinson	A1 Résidence les Arcades	Pédagogie Sociale « <i>Permanence éducative de proximité</i> »		Tous publics	Education populaire
Association	rue Henri Dunant 91160 Longjumeau	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers de rue - Cuisine de rue - Jardinages - Accueils individuels - Bibliothèques de rue - Ateliers d'écriture - Ludothèques de rue - Goûters en extérieur - Ateliers éducatifs auprès des enfants dans les camps Roms 			

Six d'entre elles ont été retenues à partir d'une répartition selon les 4 modes de prise en charge « classiques », définis en fonction du champ professionnel dans lequel elles se situent ou se rapprochent le plus : 2 relèvent de l'éducation populaire (GPAS, Centre Belle-Rive de Saintes), 2 de la protection de l'enfance (SAJE, AEJ), 1 du champ humanitaire (ATD Quart Monde) et 1 du champ de la protection judiciaire/lutte contre la délinquance (Mission Possible). Nous avons également tenté de référencer ces institutions en fonction du caractère adaptatif ou innovant supposé de leurs pratiques. Cette première typologie empirique est un point de départ que l'enquête de terrain et son analyse nous ont permis de faire évoluer de manière importante (Cf. chapitre III).

3. La démarche d'investigation retenue

Les six structures retenues ont fait l'objet d'une « monographie »³⁶. Le travail s'est structuré à partir d'un recueil de documents et sur la réalisation d'entretiens.

Le recueil de documents s'est fait prioritairement à partir de la rencontre des responsables. Cependant des outils de communication externe ont pu être utilisés également :

- sites Internet,
- articles dans la presse professionnelle,
- travaux de « littérature grise », publications d'articles ou d'ouvrages, etc.

Dans cette partie du travail, il s'agissait de recueillir :

- des documents officiels : projet associatif, projet de service, livret d'accueil, rapport d'activité, rapport d'évaluation interne et/ou externe, projets écrits en direction des institutions financeurs ou de tutelle,
- des documents de communication externe : plaquettes et dépliants, affiches, affichettes et flyers, journaux ou publications périodiques, blog, site, radio, ou newsletters,
- des documents de communication interne,
- des documents de travail : textes de présentation, d'explication, d'histoire de la structure et de ses pratiques ; cahiers de liaison, comptes-rendus de réunions, rapports et projets divers.

Il est bien entendu que cette liste est indicative et ce pour deux raisons :

- ces documents ne sont pas toujours transmis à des tiers,
- ils sont pour une part liés à des obligations légales, réglementaires et administratives. Certaines structures ne s'inscrivent pas dans ces cadres. Par exemple, il est clair que si une structure dépend ou ne dépend pas de la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale elle n'aura pas du tout les mêmes obligations de production de documents.

En complément ont été réalisés des entretiens : cinq ou six par structures. Ils ont été prévus auprès de trois types d'interlocuteurs :

- encadrants administratifs et politiques,
- encadrants fonctionnels (chef de service, responsable d'unité, etc.),
- intervenants.

Ces entretiens ne sont pas tous de même nature. Nous avons écrit par ailleurs : « *Il s'agit bien de partir du travail réalisé et décrit au plus près par les professionnels eux mêmes.*

³⁶ Ce terme a pu donner lieu à débats dans l'histoire des sciences sociales. Il s'agit ici de dire que nous avons pris dans un premier temps chaque structure en soi et nous avons cherché à la décrire, indépendamment des autres.

De ce point de vue, on n'est pas très loin des techniques utilisées dans certaines formes d'analyse de la pratique et qui prennent notamment appui sur les entretiens d'explicitation »³⁷. Il y a donc deux types d'entretiens : des entretiens sur le fonctionnement des organisations qui pourraient s'inspirer de la sociologie des organisations et des entretiens auprès des acteurs sur le contenu du travail.

Pour structurer et avoir une trame commune des grilles d'entretiens ont été réalisées³⁸. Celles à destination des encadrants ont cherché à cerner les points suivants :

- historique de l'expérience,
- évaluation actuelle de l'expérience,
- avenir du projet,
- rapport aux tutelles (cadre d'autorisation, financement, procédures qualité, évaluation),
- partenariat, etc.,
- fonctionnement : recrutement, embauche (choix bénévoles/salariés, corps professionnels...), organisation du travail, formation,
- conception du projet (innovation/adaptation), interventions spécifiques ?,
- publics (dénomination des publics, description, perception, etc.).

Les entretiens auprès des intervenants étaient centrés sur les points suivants :

- parcours professionnel ou militant (ancienneté, niveau de formation, diplôme, expériences antérieures, etc., (voir grille d'identification des personnes),
- description et perception des publics,
- description d'une semaine standard et des modalités de travail : comment ? avec qui ? où ? (territoires ou lieux clos),
- approfondissement à partir d'une ou de plusieurs tâches évoquées précédemment : conceptions mobilisées : jeunes, spécificité ou non, besoins, action, identité revendiquée,
- rapports avec les autres (collègues, bénévoles, parents, partenaires, etc.),
- appréciation du travail (évaluation personnelle),
- caractère innovant de la pratique,
- compétences (mobilisées, acquises),
- références mobilisées (théoriques, idéologiques, etc.).

L'ensemble des informations recueillies a ensuite été rassemblé sur la base d'une grille de recueil d'informations³⁹. Une synthèse de chacune des monographies est présentée dans la partie qui suit.

³⁷ Note du 27/04/2010.

³⁸ Voir le détail en annexe.

³⁹ Voir le détail en annexe.

II. Monographies des services

A. Les bibliothèques de rue d'ATD Quart Monde

1. Histoire

Pour ATD Quart Monde, la rue n'est pas seulement un cadre de travail humanitaire et éducatif, mais une scène sociale. Cet espace social possède une dimension symbolique et philosophique forte dont l'écho dans ce mouvement humanitaire ne décroît pas. Ainsi, la parution récente d'un ouvrage, par une actrice des bibliothèques de rue, que nous avons rencontrée dans le cadre de cette recherche⁴⁰ reprend tout le récit à la fois historique et mythique des origines de ce travail au devant des enfants dans les rues.

Le mythe fondateur s'articule, pour ATD, autour d'un homme, le Père Joseph Wresinski (1917-1988). L'influence du fondateur reste toujours très forte dans le mouvement. Elle irrigue les modalités et la philosophie générale des interventions. Les acteurs mettent ainsi en avant quelques traits de l'histoire et du caractère du personnage qui éclairent selon eux leurs pratiques. Joseph Wresinski est né pauvre d'un père polonais et d'une mère réfugiée espagnole. Il a connu lui-même la misère. Devenu prêtre, passé par la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne), il arrive au bidonville de Noisy-le-Grand en 1956, envoyé par son évêque auprès de deux cent cinquante deux familles sans-logis. Il se dit, à ce moment, « entré dans le malheur ». C'est le début du dévouement de toute une vie auprès des populations dans la misère. Il fonde la devenue fameuse « ATD Quart Monde » – ATD pour « Aide A Toute détresse », qui s'attache à redonner la dignité aux pauvres. Il porta cette Œuvre internationale jusqu'à sa mort, le 14 février 1988. Bien plus qu'une figure exemplaire, le fondateur d'ATD semble être pour les acteurs du mouvement l'auteur de la philosophie politique originale vis-à-vis des pauvres : ceux-ci sont considérés comme les membres d'un peuple à qui la dignité, l'histoire, la culture, auraient été dérobés. Toutes les actions du mouvement sont dès lors motivées par une logique de restitution, de réparation dont l'importance est capitale, car elle légitime l'action des volontaires et des alliés, non du point de vue de la Charité, mais du côté de la Justice et de la Politique.

L'histoire des bibliothèques de rue, suit et retrace l'histoire de la structuration du mouvement créé par le Père Wresinski. C'est dès l'origine de ce mouvement, en effet, que les bibliothèques de rue se mettent en place. A partir de 1971, elles s'organisent et trouvent leur modèle, non seulement en France, mais également en Belgique et en Suisse. Progressivement, le modèle de fonctionnement de ces bibliothèques se précise et s'organise, et les principes fondamentaux sont définis et affirmés : la régularité, le refus de s'implanter dans des locaux, la proximité, la durée de l'action son ainsi petit à petit affirmés comme autant de principes fondamentaux.

⁴⁰ Marie Aubinais, *Les bibliothèques de rue. Quand est-ce que vous ouvrez dehors ?* Bayard, 2010.

A partir des années 1980, le Mouvement structure ses bibliothèques dans un réseau international et normalise progressivement leur gestion et leur organisation. Les bibliothèques produisent ainsi régulièrement des rapports et comptes-rendus qui sont ensuite archivés par le Mouvement. Les bibliothèques de rue sont progressivement reconnues comme des structures d'accès à la culture, par le Ministère de la Culture. En 2010, l'ouvrage de Marie Aubinais paraît et retrace cette histoire et décrit l'ensemble des pratiques actuelles. Ce livre allie une connaissance théorique et pratique de ces bibliothèques⁴¹. Selon le site officiel d'ATD⁴², il existe actuellement en France 80 bibliothèques de rue réparties sur l'ensemble du territoire.

2. L'organisation

Sur le plan administratif, ATD est une ONG, créée en 1956, qui se destine à réaliser un travail éducatif, social et culturel, conformément à la philosophie décrite plus haut, auprès d'un public désigné sous l'appellation de « Quart monde ». Ce terme se réfère à la fois à la notion de pauvreté et à une forme d'identité collective, qui justifie cette appellation. L'ONG emploie trois cent quatre vingt salariés au niveau mondial, dont cent en France. Il s'agit d'emplois de « volontaires permanents », qui reçoivent cinq cent cinquante euros par mois, pour un emploi temps plein. Les volontaires sont fréquemment logés par le mouvement, ce qui permet de compenser la faible rémunération d'une part, mais ce qui favorise également l'immersion dans le mouvement lui-même, d'autre part.

Ces intervenants ne sont pas embauchés sur leurs compétences ou qualifications, mais sur leurs engagements ; il y a des polytechniciens, comme des éducateurs, des médecins, etc. Il convient de distinguer parmi les intervenants, les volontaires qui reçoivent en échange de leur service une somme forfaitaire et les bénévoles (appelés « alliés »), qui sont les intervenants les plus nombreux auprès des enfants dans les bibliothèques de rue. Il convient de ne pas confondre également le terme « d'allié » avec celui de « militant », qui désigne les bénéficiaires qui rejoignent ATD.

Selon le site d'ATD, toute l'action et la vie associative du Mouvement repose « *sur l'engagement de personnes qui peut prendre des formes variées : engagement citoyen dans la vie sociale et professionnelle de chacun, engagement bénévole dans des actions organisées par le Mouvement ATD Quart Monde, engagement dans une démarche de volontariat permanent international* ». L'espace d'organisation de ces volontaires et bénévoles est celui « *des groupes et des équipes, des sessions de formation et d'études, des rassemblements publics à un niveau local, national et international* ». Les formes d'action et d'engagement ont été inventées et continuent à l'être, « *grâce à une vie partagée avec les très pauvres* ». Au fur et à mesure de cette création non juridiquement formalisée sont créées aussi les structures juridiques nécessaires à son soutien et son développement. Le Mouvement ATD est international ; dans la plupart des pays où il existe, il prend la forme d'une association, comme en France. Cette association assure la responsabilité publique, administrative, financière du Mouvement dans le pays.

⁴¹ *Les bibliothèques de rue. Quand est-ce que vous ouvrez dehors ?*, op. cit.

⁴² <http://www.atd-quartmonde.org/Les-bibliotheques-de-rue.html>

En plus des associations nationales ATD Quart Monde, 4 organes ont été créés. La Fondation ATD Quart Monde garantit la gestion des biens mobiliers et immobiliers du Mouvement, en référence à la priorité aux plus pauvres et assure une sécurité financière pour la pérennité du Mouvement. Pratiquement, la Fondation gère la collecte de dons en France, les réserves financières et leur utilisation et suit les projets de grands travaux. « Equipes Science et Service » est l'organe du volontariat permanent d'ATD Quart Monde. Il assure des sécurités matérielles aux volontaires permanents. Il garantit la possibilité de recruter des personnes en fonction d'une démarche d'engagement et non en fonction d'un contenu de poste ; il met à disposition des volontaires auprès des associations ATD Quart Monde. « ATD Quart Monde Terre et Homme de demain » est un organe de solidarité internationale. Il assure un soutien administratif et financier aux équipes ATD Quart Monde en Afrique, Asie et Amérique latine. Il gère l'envoi de Volontaires de Solidarité Internationale. Le Mouvement International ATD Quart Monde assure un travail de représentation auprès des instances internationales ou dans d'autres lieux où ATD Quart Monde ne peut pas être représenté par une association nationale ATD Quart Monde.

En lien avec ces organes juridiquement constitués, la délégation générale soutient les engagements des personnes en leur donnant des missions et impulse un travail permanent d'évaluation-programmation des actions et des engagements de personnes. La délégation générale est nommée selon un processus sous la responsabilité du Volontariat permanent.

3. Les modalités d'intervention

En général, une bibliothèque est hebdomadaire et se déroule sur une à deux heures ; il n'y a, *a priori*, pas de périodes de fermeture annuelle : « *On essaie de s'organiser pour que ça ne s'arrête pas. Porte de Saint Ouen, ça n'a pas fermé en 2009-2010* » (entretien avec un « allié »). Le travail se déroule « *en extérieur* » et les livres sont disposés sur une couverture ; des solutions de repli sont parfois trouvées dans les cages d'escalier et les couloirs, quand il pleut. Les alliés n'ont ni espace réservé ni bureaux. Localement, les « alliés » peuvent se retrouver entre eux, dans un café ou une salle municipale. Ce point est important car il est revendiqué comme une spécificité du mode d'intervention. « *Le local c'est le piège* » affirme ainsi le titre d'un chapitre du livre de Marie Aubinais. Les bibliothèques de rue constituent une activité séquentielle, mais des numéros de téléphone sont souvent donnés et des contacts peuvent s'établir en dehors des temps fixes entre les « alliés », mais aussi avec les familles et certains enfants.

Les partenaires et les acteurs éducatifs locaux sont également le plus souvent connus et rencontrés périodiquement en dehors des temps propres « de bibliothèque ». La bibliothèque de rue accueille les enfants à leur libre initiative. Celle-ci constitue la règle que l'on retrouve dans d'autres aspects de l'action, comme le choix des livres : la lecture n'est pas obligatoire en elle-même. Mais pour autant, l'offre de livres et de lectures constitue la porte d'entrée qui permet la rencontre et l'échange, tant avec les enfants qu'avec leur famille, « sur la couverture » (on entend aussi quelques fois l'expression « sur la bâche »). Dans le cadre des bibliothèques de rue, les « alliés » proposent l'atelier séquentiel en tant que tel, mais aussi la participation des habitués à des festivals (festival des savoirs et des arts, une semaine pendant les vacances) et encore des sorties.

Ces activités se déroulent à horaires fixes car cette régularité constitue un principe pédagogique. Le groupe d'enfants participants est « ouvert », comme il est d'usage en général en « travail de rue ». Les enfants viennent le plus souvent par eux-mêmes car

L'accueil repose aussi sur l'idée que ni les animateurs, ni ATD n'en sont responsables ; ceux-ci demeurent sous la responsabilité civile, juridique et morale de leurs parents. Il se pratique cependant du porte à porte « *quand c'est nécessaire* », notamment quand la bibliothèque de rue « démarre » ou pour permettre à certains enfants de venir, alors qu'ils ne seraient pas autorisés à sortir seul de chez eux. Cependant, si les « alliés » vont chercher les enfants, il est d'usage qu'ils les raccompagnent à l'issue de l'activité. Il est très important, du point de vue du projet général, que tous les enfants puissent venir. Cette pratique est à rapprocher de l'idée de la quête « *du plus exclu* ». Les tranches d'âges accueillies sont volontairement très larges : même les tous petits sont acceptés, mais en général il s'agit d'enfants de deux à douze ans. Certains préadolescents « passent », surtout quand ils ont été connus enfants. Toutefois, les acteurs des bibliothèques constatent la faible participation des adolescents, ils relient ce fait au choix du média (la littérature de jeunesse), plutôt qu'au cadre pédagogique.

L'accueil est immédiat, sans formalité, ni procédure. L'inconditionnalité de l'accueil n'est pas un vain mot. Les enfants d'âges différents sont accueillis ensemble et ce mélange des âges est par ailleurs recherché : les petits écoutent ce que se lisent les grands. La structure accepte et accueille ensemble des frères et sœurs chargés de plus jeunes. ATD, à travers l'ensemble de ses actions, pratique presque uniquement des activités en extérieur. Les bibliothèques de rue organisent également des sorties qui rassemblent les participants de plusieurs bibliothèques locales. Les parents sont forcément informés des activités et associés autant que possible. Les « alliés » vont les avertir chez eux et chercher leurs enfants.

Quand la confiance est établie, les parents peuvent être invités à participer à d'autres actions d'ATD (université populaire, journée du refus de la Misère, etc.). Ils contribuent rarement au financement des activités. Si c'est le cas, c'est de façon modique. Ils sont autant que possible associés ou invités à s'impliquer dans le fonctionnement de la structure et dans les prises de décision, en participant aux instances règlementaires. C'est le principe des parents militants. C'est la philosophie même du Mouvement qui veut donner la parole à ceux qui vivent la pauvreté. La rencontre avec les parents n'est cependant pas un préalable à l'accueil. Il est même beaucoup plus fréquent que ce soit l'inverse : la rencontre et le travail avec les enfants précèdent la connaissance des parents. La structure permet un accueil d'enfants non accompagnés des parents ou dont les parents ne se mobilisent pas.

Il n'existe pas de réunions obligatoires pour les parents. Il peut y avoir quelques fois des activités spécifiques. Par exemple, l'équipe d'animation organise une projection (film, photos) sur les activités d'été ou les sorties et invite les parents. Cela peut alors se dérouler au centre social voisin, ce qui permet au passage de faire le lien avec ce centre. Les bibliothèques de rue travaillent couramment avec les centres sociaux, les bibliothèques municipales, mais plus rarement avec les enseignants du quartier et les acteurs sociaux locaux. Vis-à-vis des collectivités locales, une demande préalable à l'implantation d'une bibliothèque est généralement effectuée auprès de la mairie, pour obtenir l'autorisation d'occupation de l'espace public.

En général, les bibliothèques de rue ne contribuent pas à des instances partenariales ou en réseau de type : Conseil Local Sécurité Prévention de la Délinquance (CLSPD), Conseil Local de Sécurité (CLS), Programme de Réussite Educative (PRE), Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) et Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REEAP). Comme les enfants, les parents ne sont pas adressés par des professionnels. La

spécificité d'ATD est de chercher à rencontrer en priorité ceux qui sont éloignés de toute structure culturelle et citoyenne. Avec les éventuels acteurs locaux, les modalités de concertation et de suivi se fixent sans modèle, directement avec les partenaires. Par exemple, la chargée de culture de la ville de Saint-Ouen a demandé à rencontrer l'équipe au début de son action. Quelques contacts et concertations peuvent être ponctuellement organisés. Il s'agira alors d'échanges d'informations sur l'actualité et les activités respectives ou d'invitation à des temps de rencontre dans le cadre du mouvement : journée annuelle du réseau Wresinski, journée du refus de la misère, etc.

Le Mouvement ATD est à la fois vaste et fortement défini du point de vue de son identité et de la philosophie. Le mouvement organise par exemple des formations qui sont obligatoires pour ses intervenants. De même, le vocabulaire employé, mais au-delà, les techniques et les postures d'intervention restent assez similaires. Pour autant, dans le cadre de ce travail d'entretien et d'investigation nous avons perçu des variations et des nuances dans les propos des acteurs qui laissent pointer des sujets de débats en interne. On sent par exemple chez les différents acteurs une certaine tension voire une contradiction dans la posture vis-à-vis du public, sur la place donnée à la question du livre et de la lecture.

Ainsi Marie Aubinais dans son entretien mais aussi à travers son livre, réaffirme la place centrale de la culture et du livre pour ce dispositif. Le livre doit selon elle, être au centre de la bibliothèque de rue. Ceci n'est pas une simple option culturelle, par ailleurs assez banale dans le monde des bibliothèques, mais la marque d'une conception particulière qui sous-tend l'action. Si le livre doit être au centre, c'est parce que l'accès à la culture, représenté ici par le livre, est un moyen d'émancipation des pauvres et que sa diffusion constitue dès lors un enjeu politique. Cette posture se réfère d'ailleurs à l'image du « père fondateur », le Père Wresinski. Toutefois, en affirmant cette option, Marie Aubinais nous confiait que sa motivation, y compris pour écrire le livre du même nom, reposait entre autres sur le constat que « *tout le monde n'est pas d'accord là-dessus au sein du mouvement* ».

Dès lors, réaffirmer cette place centrale du livre c'est prendre position dans un débat entre acteurs, au sein même du mouvement. Cette divergence trouve à se manifester dans l'entretien de Marion Blanc (l'une des trois volontaires interrogées). Pour cette dernière ce n'est pas tant le livre qui est au centre, mais la qualité et le suivi des relations interpersonnelles avec les enfants. Il y a là une sorte de divergence, en tout cas un espace de discussion, entre deux conceptions du rôle et de la finalité des actions de rue dans le mouvement. L'action de rue est-elle un moyen de créer du lien, de l'identité, de l'organisation ou bien de créer de la qualification et de la promotion ? Pour le dire autrement et dans un sens philosophique, s'agit-il d'une action qui vise « la Culture » ou « le Social » ?

On pourrait aisément répondre pour mettre tout le monde d'accord : « les deux ». Et bien entendu, ce serait vrai car aucune des deux personnes ici concernées ne disqualifie l'un des deux enjeux ; tout est une question de priorité. Ainsi, dans une annexe du rapport d'activité adressé au Ministère de la Culture (Partie 5), le livre est bien réaffirmé comme étant au « centre » de la rencontre, mais il est aussi décrit comme un « outil » : « *Le livre devient alors pour les participants, un outil de rencontre*⁴³ ». On admet que d'autres outils sont

⁴³ *Rapport d'activité*, ATD Quart Monde, 2009, p. 75.

possibles : « *Parfois les enfants veulent faire d'autres activités : dessin, informatique, chant, théâtre, cirque, tricot... Les animateurs s'adaptent en articulant les activités autour de la curiosité, du partage et de la rencontre comme dans cette bibliothèque de rue : Par exemple, un enfant dit "je voudrais faire un atelier cuisine". A partir de là, il va s'ouvrir à d'autres, à ceux qui savent cuisiner, à moi par exemple. Cela m'apprend que cet enfant a envie de cuisiner mais bien d'autres choses aussi. [...] On peut parler de ce gâteau, du chocolat, du plaisir du chocolat, d'où vient le chocolat, comment on le fabrique, de son anniversaire à lui, de la notion de temps. Ainsi, à partir d'une idée simple, je rebondis sur la parole de l'enfant.* » Nous repérons ici un clivage quasi philosophique, que nous pourrions retrouver dans d'autres actions, hors institutions classiques, se destinant aux enfants en situation de rue. Celui-ci, sur lequel il faudra revenir, se situe entre le primat donné à la culture ou à la socialisation.

Une autre particularité que mettent en lumière les bibliothèques de rue, est la place des enfants. Ceux-ci sont à la fois présents comme destinataires et comme initiateurs de cette même action. L'enfant est au cœur des actions de bibliothèque de rue ; cela est d'autant plus fondamental et plus vrai que tout dépend de lui. La libre initiative, mais aussi le droit de repartir ou de ne plus revenir, lui appartient complètement. L'enfant est au centre et c'est par lui qu'on passe pour prendre contact avec l'environnement social et urbain, comme pour prendre contact avec ses parents. C'est l'enfant qui mène aux parents et pas l'inverse ; comme on le rencontre dans de multiples actions d'aide et de soutien à la parentalité pour lesquelles l'initiative parentale est première. L'enfant est un partenaire incontournable ; il peut même être dans une certaine mesure un partenaire suffisant. Si les parents sont systématiquement informés de l'existence de l'atelier, l'enfant peut le fréquenter sans autorisation préalable et sans implication parentale. Cette « suffisance » de l'enfant paraît constituer une particularité à la fois théorique et pratique du mode d'intervention d'ATD. C'est l'enfant-acteur qu'il s'agit de soutenir. Enfant-acteur d'apprentissage, de culture et de socialisation d'une part, mais également « enfant acteur de changement », à la fois familial et social. C'est l'enfant qui, d'une certaine manière, mobilise sa famille.

Un certain renversement conceptuel est dès lors à l'œuvre : ce ne sont pas tant les parents qui socialisent les enfants que le contraire ; les enfants socialisent leurs parents et sont porteurs vis-à-vis d'eux d'éléments de culture. Sur le plan de la conception de la famille et de la place des enfants, le positionnement d'ATD est particulièrement singulier et s'écarte d'un simple mode de représentation de type participatif ou démocratique ; comme on en rencontre dans les établissements éducatifs ou médico-sociaux.

B. Le Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS)

1. Histoire

L'histoire du Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale (GRPAS) s'inscrit dans celle du Groupe de Pédagogie et d'Animation de Bretagne (GPAS Bretagne). Ce dernier regroupe quatre associations. La première a été fondée à Brest en 1980 par un groupe d'étudiants en psychologie réunis par des intérêts communs envers la pédagogie. Ces étudiants, très influencés par les pédagogies non-directives, étaient extrêmement sensibilisés aux questions posées par l'échec scolaire. L'école étant décrite comme

machine à produire de l'exclusion sociale, ce GPAS s'est créé comme un groupe de recherche-action mettant en pratique une nouvelle approche pédagogique en rupture avec celle appliquée à l'Education Nationale : la « pédagogie sociale ». Cette démarche a été déclenchée par la lecture des thèses de B. Charlot sur l'école développées dans son ouvrage, *La mystification pédagogique*⁴⁴ et a été enrichie plus tard par les conceptions et pratiques du pédiatre et pédagogue polonais J. Korczak.

Plus tard, trois autres groupes ont été fondés : le GPAS Cap Sizun en 1983, le GPAS Rennes (ou Groupe Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale) en 1992, le GPAS Val d'Ille en 2007. Le GPAS de Bretagne avec ces quatre GPAS a pour ambition la mise en œuvre, la valorisation et le développement de la pédagogie sociale. Selon les dires du Secrétaire Général, la création d'autres GPAS n'est pas souhaitée. Les arguments avancés insistent sur l'existence d'un seuil critique : si la structure devient trop imposante, le risque est réel de perdre l'esprit des origines : risque de bureaucratisation, perte de souplesse et de réactivité.

Un partenariat a été construit avec l'Université Rennes I (IUT Carrières Sociales avec ces deux diplômes : DUT option « Animation sociale et socioculturelle » et Licence professionnelle « Coordination de projet »). Le GPAS a mis en place une Licence professionnelle (« Prévention Sociale ») à l'Académie de Pédagogie Spécialisée de Varsovie. Ces liens universitaires soulignent la double ambition du GPAS Bretagne : la première concernant le champ de la recherche et de la théorisation, la seconde insistant sur la dimension internationale.

Un homme a été l'initiateur et le véritable fondateur de ce mouvement : Daniel Cueff. Personnalité charismatique, il est aussi fortement impliqué à différents niveaux dans la vie politique locale. Elu, il assume plusieurs mandats : Conseiller Régional, Maire de Langoët, Président de la Communauté de Communes du Val d'Ille et Co-président de Bruded, le réseau des collectivités bretonnes pour un développement durable et solidaire. Il est membre du parti « Bretagne-Ecologie ». Parallèlement à ses activités politiques, il est maître de conférences associé à Rennes I (IUT Carrières Sociales).

Le parcours de D. Cueff fait bien comprendre les liens entre projet politique et pédagogie sociale. Les quatre associations composant le GPAS Bretagne visent, par la mise en place d'actions en direction des enfants, à la lutte contre les exclusions. On veut favoriser la prise de conscience citoyenne des jeunes et ainsi participer au changement social.

Le GRPAS organisait à ses débuts des formations au Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur (BAFA). Dans un deuxième temps, parallèlement à ces formations d'animateur, se sont mises en place des activités en faveur des enfants du quartier de Maurepas. Le GRPAS a donc acquis le statut d'Accueil Collectif des Mineurs.

C'est à Maurepas, dans ce quartier de Rennes, qu'est implanté le GRPAS. Considéré comme quartier « difficile », classé en Zone Urbaine Sensible, ce quartier est fortement stigmatisé. Dans les représentations sociales, il est associé à une accumulation de problèmes « sociaux » : précarité, échec scolaire, chômage, délinquance, immigration.

⁴⁴ Payot, Paris, 1976.

Le GRPAS propose des activités en direction de ces enfants en construisant un partenariat extrêmement fort avec l'école du quartier (Ecole Trégain). Le directeur de cette école est un ancien enseignant « Freinet ». La proximité, tant au niveau idéologique qu'au niveau des conceptions éducatives, entre la Pédagogie Freinet et la Pédagogie Sociale ont grandement facilité ce travail en commun.

Le secrétaire actuel du GRPAS est reconnu comme le successeur de D. Cueff qui s'est retiré en 2007. Il enseigne aussi à l'IUT Carrières Sociales de Rennes I.

2. L'organisation

L'organigramme est très simple. On trouve un Conseil d'Administration (CA), un Secrétaire Général, des encadrants et les intervenants. Ces derniers, qu'ils soient salariés, bénévoles ou stagiaires, se dénomment « pédagogues de rue ».

Le conseil d'administration est composé des quatre collègues suivants : celui des usagers (en fait les parents), celui des membres sympathisants, celui des animateurs (les pédagogues de rue), celui des membres associés. Dans la réalité, les parents sont absents des réunions du CA. Selon le Secrétaire Général, leur participation semble difficile à réaliser. Ils formulent des demandes qui relèvent plus des activités de consommation que de la philosophie de la Pédagogie Sociale. Sont aussi présents deux membres de droit, un représentant du GPAS Bretagne, un représentant des salariés du GRPAS.

En outre, l'organisation pédagogique de l'association réunit le secrétaire Général du GPAS Bretagne (qui a en charge la Coordination pédagogique et financière), la responsable de l'accueil collectif des mineurs du GRPAS (qui est pédagogue de rue) et les autres intervenants (pédagogues de rue, animateurs en service civique, bénévoles, etc.).

L'effectif est extrêmement fluctuant. Il rassemble des salariés (quatre personnes : une secrétaire générale, une encadrante, deux pédagogues de rue), des stagiaires (étudiants DUT Carrières sociales, Licence Géographie, Master Etudes Politiques, BAFA), des « emplois jeunes », des volontaires associatifs, des bénévoles (retraités). Les salariés sont titulaires du DUT Carrières Sociales. Un salarié possède le diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé. A ces diplômes s'ajoutent pour certains des formations complémentaires, comme une Licence de sociologie. Le Secrétaire Général possède un Master en Sciences et Techniques et un DESS en Pratiques Sociales et Développement. On voit que la formation DUT Carrières Sociales est le passage quasi-obligé pour être recruté au GRPAS. D'ailleurs, la position-clé du Secrétaire Général est révélatrice. A la fois « employeur », enseignant dans cette filière universitaire, il participe au recrutement. Les diplômés d'autres filières de type travailleur social « canonique » ou animateur socio-éducatif, ne semblent pas être jugés adaptés à ce type de pratique professionnelle.

Les ressources du GRPAS sont assurées majoritairement par des financements publics. Le premier financeur est la ville de Rennes via le CUCS et la Réussite Educative. Des fonds globaux, dans le cadre d'un contrat de mission, sont dispensés par la Direction Vie Associative de la ville de Rennes. Une convention tripartite (Conseil Général, ville de Rennes, GPAS) permet la pérennisation d'un emploi-jeune ; le financement du poste de la pédagogue permanente est ainsi assuré. D'autres ressources ponctuelles sont assurées par des fonds privés (Fondation de France, La Voix de l'Enfant). Enfin, il existe des financements CAF. Il est aussi demandé une participation financière aux familles.

La recherche des financements pose des problèmes de plus en plus cruciaux. La baisse des subventions est constante, dans le contexte extrêmement difficile de réduction drastique des financements. Les négociations sont délicates car les exigences des financeurs sont difficilement compatibles avec la démarche défendue par la pédagogie sociale de rue. Pour ces partenaires, les seules références connues sont celles qui renvoient à l'animation culturelle ou à l'éducation spécialisée au sens « classique » (activités proposées, rythmes, composition des groupes d'enfants, etc.) ; ils sont donc réticents à subventionner ce type de pratiques. Le GRPAS cherche à mettre en place une « base » de fonctionnement avec un financement de 80 % du budget par des fonds publics et les 20% restant seraient assurés par des réponses à des appels à projets. Selon le Secrétaire Général, cette formule offrirait une certaine stabilité. De plus, les réponses à appel à projets présentent un grand intérêt. Cette pratique induit un certain dynamisme dans le fonctionnement de l'association en obligeant tous à une grande réactivité. En répondant à ces appels, ils peuvent ainsi rester au plus près des besoins des populations. Ce serait alors un enrichissement pour tous.

Le GRPAS est inséré dans un maillage dense de relations avec des acteurs divers et variés. Il entretient des contacts permanents avec un certain nombre d'instances incontournables (tutelles financières, administratives) nécessaires pour faire vivre l'association (CUCS, Direction Education Enfance de la ville de Rennes, Réussite Educative de la ville de Rennes, Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations, Service des Sports de la Ville, Conseil Général du 35. Pour assurer ses missions, il est amené à travailler avec un réseau toujours plus riche de partenaires. Citons les plus importants. Il est membre d'associations telles que « La Voix de L'enfant », le REEB (Réseau de l'Education à l'Environnement en Bretagne). Avec les trois autres GPAS (Cap Sizun, Val d'Ille, Brest), il constitue un collectif qui fonctionne comme une instance d'échanges d'informations, mais aussi de soutien et d'entraide. Le GPAS de Bretagne peut assumer des activités de lobbying auprès des différents acteurs politiques.

Le partenariat avec des instituts de l'enseignement supérieur a déjà été évoqué. Le GRPAS se propose comme lieu de stage pour de nombreux étudiants (IUT Carrières Sociales de Rennes, Licence de géographie, Master de sciences politiques, etc.). Il assure des enseignements dans ce même IUT ainsi qu'en licence de prévention sociale à l'Académie d'Education Spécialisée à Varsovie. Le GRPAS revendique une expertise dans les domaines de la formation, de la recherche et de la professionnalisation. Ainsi, ces établissements universitaires, en offrant une légitimité académique à la Pédagogie Sociale, fonctionnent comme des instances de diffusion et de promotion de cette approche.

Le GRPAS participe à de nombreuses commissions du quartier Maurepas: Commission Enfance-éducation, commission culturelle et conseil de quartier. Les liens très forts entre le GRPAS et le groupe scolaire du quartier Tregain ont été soulignés. Ce sont les enfants de cette école qui bénéficient des activités. Le GRPAS entretient des rapports avec des représentants de milieux sociaux variés (organisations culturelles, établissements sportifs, corps professionnels, petites entreprises et artisans, espaces écologiques). Ce sont eux qui sont susceptibles d'accueillir les enfants dans le cadre des activités-découvertes.

Enfin, les familles occupent le statut ambigu d'être à la fois les bénéficiaires des actions, les « co-animateurs » de l'association et les partenaires extérieurs. Pour l'instant, les familles ne participent à aucune instance décisionnelle du GRPAS. Elles sont contactées et les rencontres se font à domicile, suite à un souhait de l'enfant de participer à une activité proposée par le GRPAS. Ces démarches à domicile ont pour but de négocier avec eux les

modalités concrètes de cette participation (autorisation, organisation, participation financière, etc.).

3. Les modalités d'intervention

Les activités s'adressent à un public très précis, les enfants du quartier de Maurepas d'âge scolaire (6-11 ans). Le GRPAS se refuse à proposer des activités ou des animations enfermées dans un « lieu clos ». Ce rejet des « activités-loisirs » est justifié par un principe éducatif fondateur : le refus de mettre l'enfant dans la posture du consommateur passif de distractions. Le principe qui préside à la prise en charge de l'enfant est qu'il doit quitter son environnement quotidien pour aller à la découverte d'autres milieux sociaux ou écologiques. En imposant à l'enfant de se déplacer, on l'amène à rencontrer des professionnels (boulangier, luthier, etc.), des pratiques sociales (exposition dans un musée), des organisations (théâtre) inhabituels pour lui. Ainsi, l'enfant apprend à utiliser les transports en commun et à se mouvoir dans des espaces inconnus. Les effets attendus, en cohérence avec la démarche de pédagogie sociale, sont une autonomisation plus affirmée, un esprit critique plus développé, une conscience citoyenne affinée et une plus grande sensibilité écologique. Ces activités se déroulant toujours en dehors du quartier, le GRPAS n'a nul besoin de locaux pour accueillir les enfants et les familles.

En plus de ces activités-découvertes ponctuelles, d'autres projets nécessitant une intervention à plus long cours ont pu être menés : un atelier « Réparation Vélos », la publication de deux ouvrages, un livre de cuisine « Livre de recettes Mac Maurepas » et un écolo-guide, une exposition « Korczak et moi » et une manifestation « Une semaine sans télé, cap ou pas cap ? ». L'intervention des pédagogues de rue dépasse la relation interpersonnelle avec des enfants pour atteindre une dimension collective qui affecte tout le quartier. On ne peut parler de travail en milieu ouvert, *stricto sensu*, même si occasionnellement des activités de rue sont organisées ; comme l'atelier de réparation de vélos. Les séjours ne sont pas une activité majeure ; ils sont courts (moins de trois nuits) et s'inscrivent dans une « pédagogie du projet ». La participation est fondée sur le volontariat de l'enfant qui choisit l'activité proposée par le GRPAS. Chaque groupe accompagné par un pédagogue de rue est composé de 2 à 4 enfants maximum. Etant donné qu'il y a 4 activités dans 4 lieux différents, sur une même tranche horaire, 16 enfants au maximum sont accueillis. Les enfants sont pris à domicile ou à la sortie de l'école et raccompagnés ensuite chez eux.

L'accueil des enfants, très lié à l'institution scolaire et en particulier à ses rythmes, ne fonctionne pas pendant les vacances. Les enfants sont accueillis dans les activités-découvertes à des moments hors-scolaires, après les cours (après 16h30) ainsi que le mercredi. Les horaires de travail pour les intervenants vont du mardi au samedi de 10h à 19h. Les professionnels ne travaillent pas le dimanche et le lundi. En général, la semaine se déroule sur ce même schéma. Tous les mardis matins, l'équipe se réunit avec l'encadrante pour faire le point : échanges d'informations, définitions des activités de la semaine, examen de situations qui peuvent poser problème, évaluation d'enfants plus ou moins difficiles, propositions éventuelles de nouveaux projets, etc. Ensuite, chaque pédagogue de rue va dans une classe de l'école Trégain proposer trois activités au choix aux enfants. On ne procède pas à un recueil des souhaits de l'enfant ; on veut éviter de se trouver face à des demandes d'activités « loisirs-consommation », telles que le patinage par exemple ; ce qui est à l'opposé de la philosophie de la pédagogie sociale. Le pédagogue de rue met en place des stratégies pour que ce ne soit pas toujours les mêmes enfants qui participent.

Dans la journée, les enfants étant en cours, les intervenants utilisent ce temps dans les tâches de préparation, d'organisation, de contacts, de démarches diverses avec les différents partenaires, professionnels, organismes qui acceptent de recevoir les enfants, administrations, familles. Ensuite, après les cours, les activités ont lieu. Le samedi, il n'est pas prévu d'activités. Les pédagogues de rue consacrent ce temps à la « veille sociale ». Cette présence sociale impose aux intervenants de sillonner les espaces publics (rues, aires de jeux, squares etc.), pour aller à la rencontre des populations. Selon leurs dires, c'est une bonne méthode pour acquérir une sorte de « connaissance » du territoire, pour maintenir une forme de lien social avec les populations, pour se faire reconnaître et pour nouer de nouveaux contacts avec des familles non connues ou avec des enfants qui ne fréquentent pas le GRPAS.

C. Le Centre Social Belle Rive de Saintes

1. Histoire

Le Centre Social Belle Rive est géré par l'association du même nom qui a été créée en janvier 2001, dans la ville de Saintes (Charente-Maritime, Poitou-Charentes). Cette association d'habitants intervient sur le territoire de la Rive Droite qui représente 6 grands quartiers, 1/3 de la ville en superficie et en nombre d'habitants. Le projet du centre social a été élaboré avec les habitants et est agréé depuis sa création par la CAF. L'ancien centre social, très anciennement implanté, a été fermé suite à de graves dérives qui ont engagé le Conseil d'Administration, la direction et les salariés dans des dysfonctionnements financiers. La fermeture a créé une situation explosive qui ne permettait pas une réouverture immédiate d'une nouvelle structure.

Une chargée de mission a été recrutée en mai 1999 pour préfigurer une nouvelle structure d'animation sur cette partie de la ville. La mission a été mise en place par la Fédération des Centres Sociaux et financée par la CAF et la mairie. Les élus de la mairie n'étaient pas en accord avec le profil de la chargée de mission. En tant qu'habitante de la ville, femme et travailleur social, elle ne paraissait pas assez forte et charismatique. Elle n'avait jamais travaillé auparavant dans le territoire communal et était titulaire du diplôme d'assistante de service social et d'une maîtrise de Développement Social Local – DSL. Si les habitants de la ville ne la connaissaient pas, elle connaissait en revanche bien les partenaires, pour avoir travaillé dans les services sociaux de secteur pendant 12 ans à la MSA - Mutualité Sociale Agricole. A cette occasion, elle a déjà géré un projet de création de service ; en l'occurrence la restructuration d'un service d'accompagnement départemental à domicile de personnes handicapées.

Pour le nouveau centre social, la mission initiale était de 12 mois, mais elle a été prolongée de 6 mois. L'enjeu était de faire accepter aux habitants que tout n'était pas négociable ; contrairement à ce que l'appropriation de l'ancien Centre par une partie des habitants pouvait suggérer. D'après la chargée de mission devenue directrice, « *le fait d'être une femme a facilité les choses, dans la mesure où le rapport de force est plus difficile à mettre en œuvre* ». Le profil de sa mission était lié à la participation des habitants, dans une logique de DSL, mais pas de prendre la direction ultérieurement ; contrairement à ce qui c'est passé par la suite. L'objectif de la mission était de faire un diagnostic et de réunir les conditions pour une ouverture. Les commanditaires (élus et partenaires de la ville) espéraient mais ne croyaient pas vraiment à la réussite de ce projet. Elle a été aidée par un

groupe d'appui qu'elle voyait tous les mois. Au début, les élus souhaitaient que le centre social soit ouvert seulement à deux quartiers d'habitat collectif. Les analyses de la mission ont contredit cette hypothèse en définissant la cohérence du territoire à la rive droite, qui correspond au territoire vécu par les habitants. En cela, le projet du centre social a affirmé que les problèmes sociaux ne sont pas réservés aux quartiers d'habitat social, mais peuvent se trouver en centre ville. L'autre parti pris a été d'affirmer qu'il fallait dépasser les réponses habituelles d'un centre social. Par exemple, il paraissait nécessaire d'adapter les horaires ou former davantage les animateurs en fonction d'un quartier en difficulté.

Le projet du Centre Social Belle Rive affirme la nécessité de favoriser la participation des habitants ; de répondre aux besoins d'enfants qui étaient dehors à toute heure, au pied des immeubles. L'espace public est alors perçu comme un lieu de travail et non un problème en soi. Dans cette perspective, il est nécessaire d'aller vers les gens pour travailler où ils vivent, sans les rendre captifs de principes institutionnels. Enfin, il faut veiller à ne pas rendre l'institution indispensable. L'objectif est alors de permettre aux gens de trouver des ressources endogènes pérennes au sein des quartiers.

Au bout d'une année, la chargée de mission a demandé 6 mois de plus pour créer l'association, former les bénévoles et élaborer le projet social. Finalement, elle a accepté de prendre la direction sous la pression de la Fédération des Centres Sociaux et de la CAF. La décision d'accepter a été notamment liée à la confiance qu'elle entretenait avec la déléguée départementale des Centres Sociaux. L'approche de type DSL correspond à la finalité de créer les conditions d'un développement dans lequel les habitants s'autodéterminent par rapport à leurs propres ressources dans le territoire. La participation des habitants est un moyen de créer un développement endogène. Le projet de Belle Rive se revendique également de la lignée de pensée de Paulo Freire, de l'éducation populaire et de la conscientisation. Il revendique enfin l'approche de l'entraînement mental d'après-guerre, qui aide à penser comment amener les individus à réfléchir en distinguant faits, analyses, concepts et propositions. Cette méthode, qui a aidé les résistants à s'organiser, est un moyen de créer une mobilisation politique dans les quartiers. Finalement, le projet s'inscrit dans une logique communautaire.

2. L'organisation

L'équipe est composée de 8 ETP, tous en CDI, dont 1 directrice, 1 coordinateur qui est garant de la transversalité des projets et 4 animateurs : un animateur enfance/environnement, un animateur jeunesse, une animatrice adulte, une animatrice de prévention. Les animateurs sont majoritairement titulaires du DUT Carrières Sociales, avec le statut d'animateur socio-éducatif, dans la cadre de la convention 3218 des centres sociaux et socioculturels. Le coordinateur est titulaire du DEFA. L'expérience a montré que les Educateurs Spécialisés (ES) et les Assistants de Services Sociaux (AS) ne se sont pas adaptés au projet, car ils ont tous démissionné. Le DUT Carrières Sociales s'est imposé de fait comme le diplôme le plus pertinent ; il est donc privilégié aujourd'hui. Les compétences de base sont classiques car elles relèvent de l'animation et de la gestion d'activités. Pourtant, le projet les combine de manière totalement innovante, qui les différencie de l'approche de l'animation de quartier habituelle. Les animateurs se sentent d'ailleurs « déformés » par rapport aux habitudes de ce genre de structures. Pour ce faire, la directrice a mené une véritable formation interne au quotidien, dans une sorte de compagnonnage. Cette spécificité a été difficile au niveau de la stabilisation de l'équipe. Beaucoup de salariés n'ont pas accepté cette approche et sont partis. Ce mode de

professionnalisation particulier a été accompagné au début par un psychosociologue, qui était lui-même engagé dans la diffusion de ce type de projet. Cette action est modélisée depuis la mission d'implantation dans une sorte de théorie qui est appelée le « Projet social ». Il s'agit d'une professionnalisation basée sur l'empowerment. D'ailleurs, la professionnalisation dépasse le cadre des professionnels, puisque les habitants deviennent des acteurs du projet, en tant qu'animateurs mais aussi employeurs dans le CA.

Le CA est composé du comité de projet et comité de gestion. L'animateur prépare chaque projet avec les habitants, pour qu'il passe devant le comité de projet, qui valide sa mise en place. C'est le sens qui est questionné. Aucun projet n'a été refusé, mais c'est obligatoire. Le comité de gestion se décompose en commission employeur (gestion du personnel) et commission finances. Ces deux comités se réunissent dans le Conseil de Centre qui invite les salariés (c'est le rôle d'un CA classique). Il existe 3 co-présidents, 3 co-secrétaires et 3 co-trésoriers. Il n'y a pas de membres de droits.

L'équipe est stable depuis 2005, avec un dernier recrutement en 2008. Tous les habitants interviennent comme bénévoles et 18 sont au CA. Il n'y a pas les usagers d'un côté et les professionnels de l'autre. Tous les habitants sont donc à la fois participants et encadrants. De ce fait, il est impossible pour la structure de dénombrer les individus rencontrés. Le public est qualifié « d'habitants », de tous âges, même si les différents agréments demandent des différenciations des âges des enfants lors des inscriptions (6-11 ans, 11-18 ans, pas d'inscriptions seules pour les moins de 6 ans, même s'ils participent à des activités avec leurs parents).

La CAF et le Conseil Général reconnaissent la spécificité du projet, sans pour autant soutenir la généralisation du modèle. La mairie soutient aussi ce qu'elle présente comme une innovation, mais tout changement de majorité peut supprimer ce soutien politique. Il semble que ce projet soit reconnu essentiellement par des courants marginaux. Cette reconnaissance génère paradoxalement une opposition de la part de la majorité. Par exemple, un article de la presse locale sur l'inauguration d'une activité lors de laquelle des boissons alcoolisées furent servies, a donné lieu à un contrôle des services de la répression de la concurrence, suite à une plainte anonyme.

L'action s'appuie sur les partenaires pour construire l'approche territoriale. Mais ce travail est lié à la compréhension du partenaire du Projet Social. Il y a donc une construction d'un partenariat dans l'action. Il n'y a pas de partenaires privilégiés par principe, car l'approche n'est pas par type de public mais par projet. Voici une liste non exhaustive : la Fédération des Centres Sociaux (soutien politique), la Mairie (partenariat financier, politique et d'action), la CAF (institutionnel et financier), le Conseil Général (institutionnel et financier pour un poste de prévention spécialisée), l'Etat (institutionnel et financier). D'une manière générale, toutes les institutions publiques ou associatives de la ville sont des partenaires d'action potentiels (de la prise en charge de SDF à la musique classique).

Le budget annuel est de 420 000 euros. Il existe une incertitude budgétaire pour les années à venir. Malgré les conventions triannuelles, les budgets sont négociés tous les ans. De plus, la subvention de la CAF est liée aux inscriptions d'enfants, alors que les autres bailleurs de fonds donnent un budget global. La pression se situe aussi au niveau du contrôle de la mairie qui finance 45% du budget. Le Conseil Général finance 25% et la CAF 25%. Il reste 5% liés à des rentrées diverses dont la participation des usagers. La mairie voudrait davantage contrôler le projet, en demandant des animations sur un plus grand territoire, pour un coût constant. L'Etat et la Région ne financent plus rien. La CAF

soutient aussi beaucoup le projet par rapport à la mairie. Il existe une pression pour que Belle Rive s'associe avec l'autre centre social de la ville, mais qui met en place une approche plus classique. Le budget 2011 est virtuellement déficitaire. Des enjeux juridiques menacent également la pérennité financière. Les critères de Jeunesse et Sport exigent d'obtenir l'autorisation des parents des mineurs, un taux d'encadrement minimal, des locaux adaptés et un espace délimité en extérieur. Par exemple, il faut un nombre de toilettes minimal, même dans la rue.

Le local d'accueil principal est un pavillon à 2 étages, qui constitue principalement un lieu pour accueillir les salariés. Les activités se déroulent essentiellement dans les quartiers : du lundi au vendredi de 9h à 12h et de 14h à 18h. Le local est ouvert au public du mardi au samedi. En fonction des besoins de la présence de l'équipe d'animation sur le terrain, les horaires peuvent être plus variables (aux abords du collège dès 8h30 une fois par semaine ou stand au collège entre 12h et 14h), travail en soirée ou le dimanche en fonction des actions et réunions des instances associatives ou travail partenarial en soirée, de façon assez régulière. L'amplitude d'une journée de travail peut être très élargie en fonction des projets (dans le cadre légal jusqu'à 12 heures). Il n'existe pas de travail de nuit, mais la structure est en pleine activité pendant toutes les vacances scolaires à l'exception de Noël.

3. Les modalités d'intervention

Les actions s'adressent au collectif des habitants et visent à la formation « politique » des habitants. Ceux-ci ne sont jamais aidés directement, mais aidés à se mobiliser pour répondre eux-mêmes à leurs besoins, notamment en négociant avec les institutions ; la mairie en tête. Les moyens sont des animations dans le quartier, au pied des immeubles, dans les autres centres de la ville ou dans des locaux d'accueil itinérants (bus) ou ponctuels (tentes). Les habitants sont mis en situation d'être les acteurs des animations, de la conception à la réalisation, jusqu'à l'évaluation. Les habitants et les professionnels sont réunis dans une communauté codirigée.

Les enfants ne représentent qu'une partie de la population visée par le centre social. Ils font partis du groupe des habitants. Beaucoup d'enfants passent du temps dans la rue, y compris avec leur parents autour des équipements ou des pelouses. Certains sont seuls, à faire du vélo ou des cabanes dans les arbres. Les parents regardent beaucoup par les fenêtres. Dans les habitats non collectifs, c'est plus compliqué. L'équipe tente de s'implanter dans des quartiers pavillonnaires. C'est difficile car il n'y a pas d'espace. Le centre social vise à ce que la « communauté éducative » puisse organiser les conditions pour que les enfants ne soient pas en danger. Ainsi, même si les enfants sont un public prioritaire par rapport à la logique de la CAF qui finance en fonction du nombre de leurs inscriptions, le Centre social vise au contraire à réunir les adultes (parents ou non) et les enfants dans une « communauté éducative » ; dont les modalités de relation se pérennisent dans l'espace de vie public. Si les enfants sont considérés en danger, ce n'est pas dans leur présence dans la rue, mais par le manque de prise en charge collective de la communauté des adultes. A ce titre, l'espace public est au contraire un moyen pour renforcer la vie sociale du quartier.

Il existe de nombreuses activités en dehors des vacances scolaires et du lundi au vendredi pendant les périodes de vacances. Ce sont des temps d'accueil tout public, déclarés en temps d'accueil des mineurs (selon la législation de Jeunesse et Sport). La principale activité reste les Activités en Pied d'Immeubles (API). Les API servent à établir des rencontres entre tranches d'âges. Elles mettent en œuvre le passage de l'animation à la co-

animation avec les familles et favorisent la coopération, permettant la prise de conscience d'une responsabilité partagée. Les API visent à proposer une sorte de rituel immuable qui fait partie de la vie du quartier.

- Les API (Activités en Pied d'Immeubles)
Elles se déroulent le mercredi après-midi (14h30-17h30), le samedi matin et/ou après-midi (10h00-12h00 et 14h30-17h30) et durant les vacances scolaires (9h00-12h00 et 13h45-18h00) au bas des immeubles. Cependant, elles peuvent se passer n'importe où, au pied des immeubles, dans le bus, dans les locaux d'un partenaire, comme par exemple dans d'autres centres sociaux de la ville. Chacun peut venir sans critère d'âge. Cependant, la pérennisation de ces activités est menacée par des difficultés réglementaires et législatives (Jeunesse et Sport, CAF, etc.). La CAF demande en effet des inscriptions pour déterminer les subventions par enfant pris en charge. Mais dans les faits, le groupe est ouvert, y compris au niveau des horaires. Chacun peut arriver et partir quand il veut. De ce fait, il existe une feuille d'inscription gérée par les parents. Pour les 14-17 ans, un coupon leur est remis. L'activité se détermine avant chaque API, dans une interaction entre l'animateur, les parents et les enfants. Pour les plus jeunes, il existe un cahier de suivi pour émettre des propositions. Quand une activité est choisie collectivement, l'enfant doit la suivre avec le groupe. Seuls les enfants de moins de 6 ans doivent être accompagnés par un adulte. L'objectif de cet accueil est de créer des relations intergénérationnelles.
- Les projets d'animation par tranche d'âge
Chaque tranche d'âge a ses projets et son temps de mise en œuvre, en dehors du rythme des années scolaires. Par exemple, il peut s'agir d'ateliers de couture, de cuisine (d'ici et d'ailleurs, régionale et diététique), de bricolage, de relaxation, de journées d'échange, de partages d'expériences et de savoirs, de carnaval, etc.
- Le bus
Cet espace d'accueil mobile permet de couvrir un territoire qui est grand et d'aller au-delà des murs ou des pieds d'immeubles connus. Le bus permet d'avoir un lieu d'accueil transportable en pieds d'immeuble.
- Les jardins pédagogiques
La mairie met à disposition des jardins collectifs et individuels. C'est un lieu d'apprentissage et d'échanges de savoirs depuis 2008. Ces jardins disposent de cabanons, d'arbres et de récupérateurs d'eau. Les habitants apprennent à jardiner sur le mode « éco citoyen » et apprennent les techniques nécessaires pour prendre en charge éventuellement une parcelle individuelle. Il y a une participation physique (3h00 de temps 1kg de légumes) et ensuite financière (1 euro le kg).
- La présence au collège
L'équipe assure une présence aux abords du collège dès 8h30, le matin une fois par semaine et dans un stand du collège entre 12h00 et 14h00.

- Le travail de rue
Il s'effectue dans le quartier de la gare, le Skate Park, l'Abbaye aux Dames, la cité de Saint Sorlin, etc. Ce travail vise à attirer des jeunes peu enclins à venir d'eux-mêmes aux activités.

Aujourd'hui, le projet du centre social est compris des habitants. Il n'existe plus de problème d'autorité vis-à-vis des jeunes, selon les intervenants et les habitants. Chacun prend désormais sa part d'autorité. La fréquentation augmente en permanence (adultes et jeunes). Les habitants se sont appropriés la logique d'intervention, car ils la mettent en œuvre au quotidien, ils proposent, ils s'impliquent et ils en parlent. Cependant, il existe moins d'API du fait des difficultés de législation, selon les critères de « Jeunesse et Sport ». Si les enfants vont chez eux, qui est responsable ? Comment se fait le transfert de responsabilité dans la rue ? Comment matérialiser le périmètre d'intervention du dans la rue ? etc. Au-delà du cadre légal, le soutien institutionnel vis-à-vis d'un modèle à part est fragile. Finalement, le projet du Centre est accepté institutionnellement car il est validé dans le cadre du Contrat Projet Educatif Local, négocié entre la Ville, la CAF, l'Education Nationale, Jeunesse et Sport et les partenaires. Mais il n'existe pas réellement en dehors de ce compromis local. Il s'agit en quelque sorte d'une tolérance à moyen terme.

D.L'Accueil Educatif de Jour du Coudray de l'ADSEA

1. Histoire

L'établissement du Coudray appartient à l'ADSEA de Seine et Marne, l'association départementale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (association loi 1901). Au sein de cet établissement coexistent plusieurs types d'accueil : hébergements, accueil éducatif de jour et école sur site. L'accueil éducatif de jour s'est constitué progressivement depuis 1974. L'objectif était alors d'accompagner des parents et des enfants vivant des difficultés mais qui pour autant n'avaient pas besoin d'être séparés. Le projet de la structure s'est donc initialement fondé sur l'importance de la famille, de sa place et de ses potentialités. Il est apparu très clair pour les équipes que la protection et l'éducation d'un enfant ne pouvaient pas se faire sans ses parents.

Les effectifs d'enfants accueillis n'ont pas cessé d'augmenter, montrant en cela la pertinence du projet de la structure : jusqu'en 1981, 7 enfants étaient accueillis, puis 14, puis 28 en 1982. Mais progressivement, les réponses institutionnelles se modifient et l'on constate que les enfants sont plus systématiquement orientés vers des placements, plutôt que vers des prises en charge alternatives. En 1992, s'annonce une restructuration des établissements du Sud Seine et Marne. La partie pré-apprentissage est fermée et ne permet donc plus d'accueillir de pré-adolescents et il en est de même pour l'internat éducatif « Les Longs Réages ». La partie hébergement du « logis formation » (centre de formation professionnelle de l'ADSEA) ferme également. Les moyens de ces trois structures (humains et financiers) permettent de créer un nouvel établissement le DAIS (dispositif d'accompagnement et d'intervention sociale à Melun). Le Coudray-Menereau est alors rebaptisé le Coudray, le projet d'établissement est réécrit en 1995 et le projet de reconstruction de l'établissement est alors en cours et sera mis en œuvre en 1999. L'accueil éducatif de jour est officialisé et le prix de journée distinct apparaît.

Entre-temps, l'activité de l'accueil éducatif de jour s'est étoffée : dorénavant des enfants scolarisés à l'extérieur de l'établissement peuvent être pris en charge. Les principes et les modalités d'action sont définis à compter de ce moment : le soutien à la parentalité et la formalisation des interventions à domicile le soir deviennent fondamentaux, des réflexions sont engagées et développées au sujet des modalités d'actions relatives à l'abandon et à l'attachement, des supports éducatifs sont mis en place. En 1994, un audit est réalisé. Le projet de restructuration, qui voit le jour à la suite de cet audit, souligne l'importance de l'accueil éducatif de jour et de la mise à disposition d'espaces dédiés. La notion de co-éducation apparaît et se traduit par des contacts réguliers avec les familles, une prise en charge périscolaire, une intervention hebdomadaire pour les enfants scolarisés à l'école sur site et un accompagnement à domicile pour les enfants scolarisés à l'extérieur. A partir de 2000, l'activité du Coudray se diversifie et des séjours familles, des ateliers théâtre, des sorties en forêt, au musée sont organisées.

2. L'organisation

Le Coudray se situe dans un vaste domaine et plus généralement dans un environnement semi-rural. Les accueils sont divisés en « maison » et sont spécifiques : accueil éducatif de jour, unité d'enseignement, unités d'hébergement, locaux administratifs. L'accueil éducatif de jour est donc un des services proposé par l'ADSEA de Seine et Marne dont la mission est d'œuvrer « *pour la protection, l'éducation et l'accession à la citoyenneté des enfants, adultes et familles handicapés ou en difficultés sociales* ». L'ADSEA de Seine et Marne compte 17 établissements et services, emploie 700 personnes et répond aux besoins d'environ 5000 bénéficiaires. Cette association regroupe des services sociaux en milieu ouvert (service d'action éducative, service d'action éducative sociale et familiale, service social de prévention), des établissements avec hébergement (dispositif d'accompagnement et d'intervention sociale, centre éducatif spécialisé, foyer d'accueil et d'orientation, service d'accueil en ville) et un centre de formation professionnelle. L'établissement du Coudray bénéficie d'une double habilitation : Aide Sociale à l'Enfance et Protection Judiciaire de la Jeunesse, ainsi que d'une convention ADSEA - Education Nationale.

Au titre de la protection de l'enfance, plusieurs statuts sont possibles pour fixer le cadre de l'accueil d'un enfant. Il peut s'agir d'un accueil provisoire, auquel cas l'accueil est négocié avec la famille, le Conseil Général et l'établissement. Il peut également s'agir d'une garde provisoire, dans ce cas il appartient au juge des enfants de confier l'enfant à l'Aide Sociale à l'Enfance, ce qui signifie que le Conseil Général est garant de la prise en charge de l'enfant et qu'il mandate le Coudray pour mettre en œuvre sa décision. Par ailleurs, avec une ordonnance de placement provisoire, l'enfant est confié au Coudray par le juge des enfants au titre de l'assistance éducative.⁴⁵

Tous les enfants hébergés en internat ou accueilli à l'Accueil Educatif de Jour sont scolarisés. En fonction de la situation de l'enfant et de ses difficultés scolaires, il sera accueilli dans l'école sur site (24 places) ou dans les établissements scolaires primaires et collèges (ce qui représente 17 établissements scolaires de Melun partenaires du Coudray). La scolarité, au même titre que les préoccupations sanitaires et éducatives, fait partie intégrante du projet d'accueil de l'enfant. L'école sur site, spécificité de l'accueil au

⁴⁵ article 375 du code civil

Coudray, permet à des enfants qui seraient déscolarisés (problèmes de comportement et/ou grandes difficultés d'apprentissage) de se familiariser avec les apprentissages et les codes et ainsi de renouer avec un statut d'élève. L'objectif étant de travailler à un retour à la scolarité ordinaire.

La directrice gère une équipe de 39 personnes réparties de la manière suivante : onze personnes constituent l'équipe des services généraux (surveillance, cuisine, entretien etc.). L'administration compte deux salariés. Deux chefs de services encadrent deux équipes éducatives chacun. Les équipes éducatives en hébergement sont réparties par groupes d'enfants : les Chrysalides comptent quatre personnes et les Juniors également ; les Castors en comptent cinq (dont un contrat d'apprentissage). L'équipe d'éducateurs dédiés à l'accueil éducatif de jour est composée de trois personnes. Trois enseignants détachés de l'Education Nationale composent l'équipe pédagogique. L'animation sportive est dévolue à une personne et il en est de même pour le soutien scolaire. Les activités paramédicales sont attribuées à deux psychologues et un orthophoniste. Par ailleurs des stagiaires peuvent compléter les équipes. La durée de l'accueil et les activités d'un stagiaire dépendent de la nature de son stage et de sa formation (à savoir s'il est en 1^{ère} ou 2^{ème} année) : un stage long va couvrir pratiquement une année scolaire. Il s'agit d'un stage à responsabilité car le stagiaire va être en situation professionnelle. Le stage court, lui, relève de la découverte et ne permet pas de prendre des responsabilités ou de rencontrer seul les parents par exemple. La rencontre avec les usagers-parents se fait « en doublure » avec un autre éducateur plus aguerri.

L'établissement du Coudray compte de nombreux partenaires, à commencer par les services et établissements de l'ADSEA, notamment le service social de prévention et le service d'action éducative. Ces deux services peuvent être à l'origine de demandes d'accueil pour l'AEJ et l'hébergement. Par ailleurs, d'autres établissements avec hébergement de l'ADSEA peuvent être sollicités si l'orientation de certains adolescents devient nécessaire. La Direction Générale Adjointe des Solidarités est également partenaire dans la mesure où la structure agit au titre de la protection de l'enfance et que le Conseil Général en est l'unique financeur. Le Coudray est également habilité par la Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Celle-ci a pour mission de prendre en charge et de procéder à l'accompagnement éducatif des mineurs ou des jeunes majeurs dans le cadre soit de l'enfance délinquante, de l'enfance en danger ou encore de la protection des jeunes majeurs. Les magistrats, et notamment le juge des enfants, sont partenaires du Coudray. Le juge des enfants peut être amené à demander l'admission d'un enfant au sein de la structure AEJ lorsqu'il juge que la séparation n'est pas nécessaire. Il peut également demander à l'équipe du Coudray de produire l'évaluation de la situation d'un enfant. Par ailleurs, un rapport lui est transmis tous les six mois par l'équipe pour juger de l'intérêt de la poursuite de la mesure ou éventuellement d'une réorientation. Autre partenaire important, l'Education Nationale. Elle met à disposition du Coudray quatre enseignants dont un directeur pédagogique. Une convention libre signée par l'inspecteur d'académie et par le président de l'ADSEA formalise la relation. Les écoles et les collèges avoisinants sont également des partenaires très importants de la prise en charge.

L'évaluation a toujours été jusqu'à présent très positive dans la mesure où l'accueil éducatif de jour apparaît comme un outil intermédiaire entre placement et action éducative en milieu ouvert classique, qui techniquement n'ont pas les moyens de « faire avec les familles ». L'AEJ se présente comme un dispositif pour « faire avec les parents ». La nécessité du service est donc reconnue par les partenaires : les juges des enfants apprécient

particulièrement le dispositif car il permet de préparer un hébergement ou peut intervenir comme le support d'accompagnement d'un retour en famille. Néanmoins, il y a des limites dans les actions : la diversité des modes d'accueil des enfants, des âges, nécessitent des modes de prise en charge ajustés. D'autant plus que parfois des difficultés peuvent survenir avec les adolescents (comportements parfois spectaculaires). Les effectifs de professionnels de l'AEJ paraissent donc insuffisants. En effet, on compte trois professionnels pour vingt-cinq enfants.

Selon les professionnels, il serait souhaitable qu'aujourd'hui l'AEJ s'associe aux perspectives de l'AEMO renforcée. Travailler avec les services du milieu ouvert administratif ou judiciaire au sein de l'ADSEA et réfléchir à des croisements, à des mutualisations, des partenariats permettraient d'avancer vers ce projet. Le partenariat avec d'autres structures paraît également très utile pour compléter l'action. L'association a d'ailleurs créé un groupe de travail pour réfléchir au projet de mutualisation. Mais si cela ne se produit pas, la recherche de moyens humains supplémentaires s'imposera car il manque aujourd'hui un éducateur et davantage de présence du psychologue, seul professionnel habilité à procéder aux entretiens de soutien.⁴⁶ D'autres perspectives sont envisagées, comme par exemple restaurer les groupes de paroles pour les parents et les enfants ou encore créer des ateliers pour restaurer le lien parents-enfants grâce à des activités ludiques et créatives.

3. Les modalités d'intervention

L'accueil éducatif de jour reçoit 25 enfants, garçons et filles, âgés de 6 à 15 ans, scolarisés en fonction de leurs compétences. Il s'agit d'un public qui souffre de carences affectives, éducatives, de troubles du comportement, de difficultés scolaires, de difficultés d'apprentissage liées à des troubles affectifs et psychologiques. Ce sont souvent des enfants dont les parents ont aussi des problèmes psychologiques ou psychiatriques. Très souvent, il s'agit de familles monoparentales, les situations de mères isolées sont les plus fréquentes. Une répétition des difficultés sur plusieurs générations a été constatée, il s'agit de situations qui n'ont pas été repérées auparavant. Ce repérage tardif rend plus difficile encore leur scolarisation et les missions de l'accueil éducatif de jour.

Ces missions sont définies dans un cadre juridique : administratif ou judiciaire.⁴⁷ L'intervention se fait au titre de la protection de l'enfance, ce qui signifie qu'un mandant est à l'origine de la prise en charge. Le service d'accueil éducatif de jour est considéré comme un espace intermédiaire, qui permet une alternative au placement car les enfants reviennent quotidiennement au domicile de leurs parents. Il permet également de préparer un retour en famille après une période d'hébergement. Il constitue un espace privilégié de construction de la personnalité de l'enfant avec l'utilisation de supports tel que les activités culturelles et artistiques et la prise en charge individuelle avec l'établissement de « défis ».

⁴⁶ Cependant, quand un besoin de prise en charge à long terme apparaît, la structure fait appel à des thérapeutes extérieurs pour assurer le suivi.

⁴⁷ Code de l'action sociale et des familles, assistance éducative définie par l'article 375 du code civil.

Les missions sont les suivantes : soutenir la fonction parentale et garantir le bon développement de l'enfant au travers de la scolarité, de la socialisation et de la santé. Plusieurs actions sont au service de ces missions. Tout d'abord, dans le cadre du soutien à la fonction parentale dans les actes de la vie quotidienne, le principe est de faire avec les parents et non à leur place. Dans ce cadre, le soutien à la scolarité prend une résonance particulière car il constitue la clé d'entrée pour réhabiliter les parents dans leur fonction et les valoriser. Pour l'enfant cela permet de consolider et de créer une relation différente et non conflictuelle avec son parent car l'éducateur agit comme un tiers ou un médiateur. Les familles sont très régulièrement tenues informées de la situation de leur enfant et sont associées dans la mesure du possible aux différents rendez-vous (enseignants, médecins etc.). Parfois il arrive que les contacts soient quotidiens.

Dans le cadre de la mission relative au maintien de la scolarité, Le Coudray a pour objectif de garantir le bon déroulement de l'obligation scolaire en s'adaptant aux besoins de l'enfant, ce que permet l'école sur site. A terme, l'objectif est de permettre aux enfants accueillis à l'école sur site de pouvoir intégrer les établissements scolaires de droit commun. Le choix du type de scolarisation qui convient le mieux à l'enfant est discuté par les différents partenaires dans le cadre de l'élaboration du projet d'accueil et en fonction des conclusions du rapport d'évaluation rédigé à la suite de la période d'observation. Les objectifs de l'unité d'enseignement sont, en interne, de restaurer chez ces enfants une posture d'élève, de leur offrir des activités encadrées et structurantes, de les rescolariser en milieu ordinaire dès que cela est envisageable, d'éviter la « ghettoïsation » en leur offrant une ouverture vers l'extérieur.⁴⁸ En externe, de développer un accompagnement à la scolarité grâce à la collaboration avec les écoles extérieures partenaires.⁴⁹

Dans le cadre de l'unité d'enseignement coexistent plusieurs projets et activités. Tout d'abord, les projets transversaux : il s'agit d'un thème décliné dans plusieurs domaines (chant, arts plastiques, exposés...). Depuis octobre 2009 un des projets s'intitule « Autour de la Terre ». De plus, la classe découverte qui a lieu au premier trimestre, permet de créer des liens entre élèves et de les fédérer autour d'un projet commun, découvrir un milieu naturel et le comparer avec l'environnement quotidien, découvrir l'exploitation de la terre glaise dans le cadre d'activité de poterie. D'autres activités culturelles sont également proposées, comme la chorale animée par un éducateur spécialisé et qui peut se produire lors de la fête de fin d'année, l'activité d'expression et de théâtre, les ateliers de réflexion qui ont lieu une fois toutes les trois semaines et qui permettent de débattre et de réfléchir sur de grandes notions : la justice, la violence, etc. Les activités sportives sont organisées par l'USEP (Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré).

Par ailleurs, une aide personnalisée aux élèves (APE) est proposée. Elle se déroule lors de trois sessions de six mercredis matins, ce qui correspond à 54 heures annuelles. L'objectif est de proposer de nouvelles méthodes de travail en organisant des ateliers de type « jeux à règles », gestion de l'attention, de la mémoire, expression écrite, calcul, graphisme, motricité fine, lire pour faire, gestion de l'espace et du temps. 27 élèves dont 6 scolarisés

⁴⁸ Cf. livret d'accueil à destination des salariés, p. 41.

⁴⁹ *ibidem*.

dans les écoles partenaires ont bénéficié des ateliers proposés dans ce cadre par l'équipe pédagogique.⁵⁰

Toutes les activités sont bien cadrées. L'accueil se fait au Coudray les lundis, mardis, jeudis et vendredis à partir de 7h45. Le ramassage scolaire se fait avec la navette de l'établissement pour les enfants de l'école sur site, parfois sont inclus des collégiens qui ont cours à côté du Coudray. Ces collégiens sont soit déposés au passage, soit accueillis à l'AEJ avant d'aller au collège. Avant l'école, le temps d'accueil est d'une heure environ. Pour certains enfants, le lever peut être très matinal car par exemple pour un ramassage à Savigny, l'enfant doit être à l'arrêt du car à 7h10. Souvent certains n'ont pas déjeuné, par manque de temps ou par manque de moyens. Ils prennent donc un petit déjeuner au Coudray. Puis les devoirs sont revus. S'il reste du temps, des jeux de société sont organisés, les enfants peuvent également faire des dessins, discuter. Le cadre reste souple. Ensuite, de 9h à 12h, les enfants sont à l'école. A midi, les enfants de l'école sur site déjeunent dans la salle à manger. Ils participent un peu à l'organisation du repas, des responsabilités sont dévolues à tour de rôle.

Une réunion a lieu tous les jeudis midi durant le repas, avec éventuellement un ordre du jour ou bien en réaction à une situation rencontrée par un ou plusieurs enfants. Durant cette réunion sont déterminées, pour les enfants, les responsabilités de la semaine suivante. De plus, à chaque enfant est attribué chaque semaine un défi en fonction de ses difficultés. Cela peut prendre diverses formes, comme par exemple faire ses devoirs le weekend, revenir avec le cahier signé par les parents, faire une chose à la fois. Ils sont récapitulés sur une fiche. L'objectif est de cibler des points concrets en vue de résoudre les difficultés. Un bilan est fait la semaine suivante. De plus, un cahier de réunion récapitule la séance. L'adulte prend des notes durant la réunion mais les enfants recopient à tour de rôle ces notes sur le cahier.

A 16h30, les enfants sont récupérés, ils goûtent, puis les devoirs sont faits avec le soutien des éducatrices. Un répétiteur est employé à temps partiel, mais il se consacre davantage aux collégiens car certains sont en EGPA (enseignements généraux et professionnels adaptés). A 17h, la navette repart pour ceux qui sont à l'école sur site.

Un éducateur sportif s'occupe des enfants de chaque groupe qui ont des activités sportives : natation le mardi soir, boxe et escrime le jeudi soir. L'éducateur sportif travaille en collaboration avec les clubs extérieurs. C'est donc l'occasion pour les enfants de rencontrer d'autres amis.

Après 17h, les éducatrices se déplacent à domicile pour aider les enfants dans leurs devoirs. En raison du manque de moyens en personnel, une rotation des interventions est établie sur plusieurs semaines car tous les enfants ne peuvent pas être vus la même semaine. Autre conséquence du manque de moyens, l'arrêt des réunions bi-mensuelles avec les parents (autour de thématiques telles que la fonction parentale par exemple)

Les mercredis sont particuliers. Le chauffeur va chercher les enfants vers 9h/10h. Le mercredi matin, ce sont généralement des primaires qui sont accueillis car les collégiens peuvent avoir cours. Un groupe de huit personnes est constitué. Les devoirs sont revus

⁵⁰ Cf. Bilan de l'activité pédagogique du centre éducatif du Coudray, année scolaire 2009/2010.

durant la matinée. Les après-midi sont consacrés à des temps collectifs au sein de l'établissement du Coudray ou en extérieur. Il s'agit alors de sortie de type : cinéma, patinoire, spectacle à la Scène Nationale de Sénart, Musée Mallarmé et Blandy les Tours). Par le biais de l'USEP, quatre mercredis dédiés à l'escalade ont été proposés aux enfants. Au mieux, il est possible pour chaque enfant d'être accueilli deux mercredis par mois.

E. Le Service d'Accueil de Jour Educatif de JCLT

1. Histoire

Le Service d'Accueil de Jour Educatif (SAJE⁵¹) est rattaché à une structure nommée JCLT, dont l'acronyme signifie « Jeunesse, Culture, Loisir, Technique » qui elle-même appartient au groupe SOS. La création de ce dernier remonte à 25 ans et résulte de la fusion de trois associations : SOS Drogue International, SOS Habitat et Soins, et SOS Insertion et Alternatives. Au fil du temps, d'autres associations se sont greffées. Ce groupe a développé plusieurs activités en lien avec l'insertion sociale et économique, les problèmes sanitaires et d'addiction, l'accès aux soins, le développement durable, l'éducation ou encore la protection de l'enfance⁵². Aujourd'hui, ce groupe emploie 4000 salariés et gère deux cents établissements et services présents en France métropolitaine, Guyane et Mayotte ; dont JCLT. Cette association existe depuis 1960. Elle est présente dans dix départements : Paris, Yvelines, Val d'Oise, Essonne, Oise, Loiret, Indre et Loire, Meurthe et Moselle, Tarn et Garonne et Guyane. Ses 30 services et établissements emploient 800 salariés qui œuvrent dans le cadre de la protection de l'enfance et de l'insertion professionnelle. Ses objectifs sont donc variés, mais dans l'ensemble ils sont relatifs aux difficultés familiales, scolaires ou éducatives. Pour répondre à ces besoins, plusieurs structures spécialisées appartenant à JCLT ont été développées. Il peut s'agir de Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS), d'accueils familiaux, de services d'AEMO ou encore de service d'accueil de jour éducatif ; comme c'est le cas du SAJE. Sa création remonte à 2004. A cette époque la mairie de Paris a lancé un appel d'offre pour ouvrir un accueil de jour éducatif. L'association JCLT a invité l'actuelle chef de service à y répondre en proposant un projet innovant. La spécificité de l'accueil a été saluée et l'appel d'offre remporté. Après validation en octobre 2005 par le Comité Régional de l'Organisation Sociale et Médico-Sociale (CROSMS), le service a été ouvert en décembre dans le Nord de Paris.

La réponse à l'appel d'offre s'est inspirée d'une expérience fructueuse faite par JCLT en 1997 en Meurthe et Moselle, que l'association voulait voir se reproduire : le service d'accompagnement familial et éducatif. Le projet de ce service, innovant et expérimental à l'époque, portait sur la préservation des liens familiaux et l'association des parents aux mesures de protection qui concernaient leur enfant. Le service d'accompagnement familial

⁵¹ Le sigle SAJE ou SAJ est à prendre avec précaution car il recouvre une grande diversité de sens et de pratiques. Il peut se décliner de deux manières : Service d'Accompagnement de Jour pour adultes autistes ou Service d'Accueil de Jour. Ce dernier n'est pas réservé à la protection de l'enfance; il peut concerner des personnes âgées. Dans le champ de l'enfance certains sont dédiés aux Mineurs Isolés Etrangers (SAJ-MIE). Les autres relèvent de la protection de l'enfance. Ils peuvent alors être dénommés SAJE (Service d'Accueil de Jour Educatif), à Paris notamment ou SAJ (Service d'Accueil de Jour).

⁵² http://www.groupe-sos.org/25/Le_Groupe_SOS

et éducatif provenait d'un besoin identifié par le Conseil Général de la Meurthe et Moselle : le fait que des séparations au sein de la famille pouvaient être évitées si d'autres réponses étaient proposées. Le SAJE de JCLT reprend donc les grands principes de cette innovation en permettant d'éviter au maximum les ruptures et particulièrement les placements.

2. L'organisation

La chef de service gère une équipe de neuf personnes. Une psychologue clinicienne intervient et consulte dans les locaux du SAJE. L'équipe éducative est constituée de deux éducateurs spécialisés, deux moniteurs éducateurs, un éducateur scolaire spécialisé et un éducateur sportif. Un agent administratif et un agent d'entretien composent les services généraux. La secrétaire gère les rendez-vous, accueille les enfants et les parents. Elle aide la chef de service dans son organisation. Les quatre éducateurs travaillent toujours par deux au minimum. Ils sont chargés du suivi éducatif et du suivi des objectifs énoncés dans le document individuel de prise en charge. Chaque éducateur est référent de plusieurs enfants. L'éducateur sportif aide les éducateurs à mettre en place et à organiser les activités du groupe et accompagne les enfants dans ce cadre. La psychologue conduit les entretiens individuels et participe à certains ateliers et certaines réunions. L'éducatrice scolaire opère en lien avec l'école, vérifie le suivi scolaire, dispense les cours individuels et aide aux devoirs. Un agent d'entretien maintient la propreté des lieux⁵³.

Le SAJE se trouve au 5^{ème} étage d'un immeuble de bureaux et couvre un espace de 400 mètres carrés. On y accède par ascenseur après s'être présenté à l'interphone. Le lieu est constitué de plusieurs espaces dont la configuration dépend de l'activité qui s'y déroule : bureaux pour le personnel, espace de jeux pour les enfants, bibliothèque, espace cuisine, etc. Il n'y a pas de parc ou de cour attenants à la structure et le service n'est pas désigné par une signalétique extérieure particulière : il faut savoir que la structure existe pour pouvoir s'y rendre. Le service est ouvert du lundi au vendredi de 9h00 à 19h30, le mercredi de 9h30 à 18h00 et le samedi de 14h00 à 17h30. Il est également ouvert pendant les vacances scolaires, les jours fériés et un dimanche par mois. Dans ce cas, les horaires sont variables selon l'activité. En revanche, le service est fermé au mois d'août et entre Noël et le jour de l'an. Par ailleurs, la chef de service est toujours d'astreinte téléphonique. Elle est joignable sur un téléphone portable afin de répondre aux situations urgentes.

Les relations avec les partenaires sont très étroites dans la mesure où le SAJE de JCLT est mandaté par l'ASE pour intervenir au titre de la protection de l'enfance. Le SAJE compte parmi ses partenaires le juge des enfants, l'Education Nationale, les écoles et les collèges où sont scolarisés les enfants, les centres de loisirs, les associations de soutien scolaire, le centre médico-psychologique, les services sociaux, notamment la polyvalence de secteur, ainsi que les comités prévention-protection enfance famille. Les rapports avec les structures prennent des formes diverses. Par exemple, la coordination entre les institutions se fait lors des réunions de synthèse avec les partenaires. Avec les écoles ou collèges, la synthèse a lieu en présence de l'équipe pédagogique et des éducateurs scolaires spécialisés, sans les parents. En général, ce sont les éducateurs qui se déplacent au collège ou à l'école. Mais les réunions peuvent se faire à l'initiative des deux partenaires. La tenue d'un cahier

⁵³ Description des postes tirée du livret d'accueil.

de liaison, qui se trouve toujours dans le cartable de l'enfant, permet de consigner et de transmettre les remarques ou les informations entre le SAJE et l'école élémentaire. Ce cahier de liaison est consulté par les intervenants du SAJE lorsque l'enfant vient au soutien scolaire.

Avec l'ASE, la coordination peut prendre la forme de rapports ou de synthèses (réunion de synthèse). Un rapport est produit tous les six mois pour faire le point sur la situation de l'enfant et juger de la fin de la prise en charge, de l'éventuelle reconduite de la mesure ou d'une orientation en placement, par exemple. Ce rapport est complet et reprend les appréciations de l'éducatrice scolaire, de la psychologue, de l'éducateur sportif, de l'éducateur référent. Les éducateurs sont présents aux audiences tenues au tribunal pour enfants.

3. Les modalités d'intervention

Le public est composé de 22 enfants âgés de 6 à 13 ans domiciliés dans le 19^{ème} arrondissement de Paris et dans les arrondissements limitrophes. Il s'agit d'enfants qui présentent des difficultés relationnelles et comportementales et qui nécessitent un suivi quotidien. Ces situations sont souvent orientées par l'assistante sociale scolaire, *via* un signalement ou parfois les familles sont suivies depuis longtemps dans le cadre d'une AEMO. L'admission se fait dans le cadre d'une prise en charge par l'ASE. La mesure, qui peut être administrative ou judiciaire et dont la durée minimum est de six mois, est renouvelable trois fois.

Le principe du SAJE est de suivre les enfants en journée, les mercredis et durant les vacances scolaires, ainsi qu'en fin de journée après l'école. Les enfants retournent au domicile de leurs parents le soir. L'équipe s'est entendue au préalable avec les parents pour qu'ils récupèrent leur enfant après le SAJE ou bien pour que le service le dépose chez eux après les activités. Il n'y a donc pas à proprement parler de séparation de l'enfant de sa famille. Le SAJE reçoit au départ une demande d'admission. Si l'âge et les difficultés de l'enfant correspondent aux compétences du SAJE, une rencontre avec « les personnes qui connaissent » la situation familiale de l'enfant est prévue. A la suite de cette rencontre, le SAJE invite les parents et l'enfant dans ses locaux afin qu'ils posent leurs questions sur le fonctionnement et l'intérêt du service. Ensuite, un rapport est rédigé et envoyé au responsable de secteur de l'ASE pour valider l'admission. Une fois l'enfant admis, un document consigne les éléments importants à savoir les jours de présence au SAJE, les activités suivies, le nom du responsable de la conduite à l'école et du retour à domicile, les horaires à respecter. Le livret d'accueil est remis et lu avec les parents et l'enfant le jour de cette réunion. Puis, le SAJE organise un rendez-vous à l'ASE avec le responsable du secteur du domicile de l'enfant accueilli, la chef de service du SAJE et les parents pour signer le contrat de séjour. En tout, trois documents seront rédigés durant l'admission : le projet individuel global qui répertorie tous les professionnels chargés de l'enfant au SAJE et dans les autres services partenaires. Il est signé par les parents, le responsable du secteur ASE et la chef de service du SAJE. Un contrat de séjour est également rédigé. Un document individuel de prise en charge, rédigé dans les quinze jours de l'arrivée de l'enfant indique les modalités de la prise en charge et fixe les objectifs à atteindre et les attentes des parents et de l'enfant. Ce document permet d'évaluer les progrès de l'enfant.

Le principe du SAJE est de maintenir l'enfant au domicile de ses parents afin de « *favoriser le travail familial et mobiliser les compétences parentales par le biais d'activités et d'entretien*⁵⁴. » Par ailleurs, des frères et sœurs âgés de 6 à 13 ans peuvent être intégrés de manière ponctuelle aux activités et aux séjours famille, et ce même s'ils ne sont pas pris en charge par la structure.

Les modalités de prise en charge sont à la fois individuelles et collectives. Elles peuvent s'adresser uniquement à l'enfant, au groupe des enfants, aux parents, aux groupes de parents ou aux familles. Pour l'enfant, des entretiens avec l'éducateur référent sont prévus. Ils ont pour objectifs de suivre les progrès et/ou les difficultés de l'enfant, d'aider à faire des démarches à l'extérieur du SAJE. Des entretiens avec les autres membres de l'équipe, les éducateurs, psychologues, enseignants, chef de service peuvent être programmés. L'accompagnement scolaire avec l'éducateur scolaire et les éducateurs permet de reprendre les points non compris du programme scolaire et aider l'enfant à organiser son travail. L'éducateur peut également rencontrer l'enseignant. Par ailleurs, un accompagnement pendant le temps scolaire est envisageable après concertation avec l'école ou le collège et signature d'un projet d'accueil individualisé. Si avant son admission au SAJE, l'enfant était inscrit à d'autres activités sportives ou culturelles ou faisait l'objet d'un suivi médical ou paramédical particulier, ces activités seront poursuivies avec l'aide du SAJE et l'accord des parents. De même, si l'enfant souhaite s'inscrire à des activités extérieures, il est accompagné par le SAJE en cas d'impossibilité pour les parents.

Pour le groupe d'enfants, différents types d'ateliers collectifs sont prévus. Il peut s'agir d'activités animées par les éducateurs, par une animatrice ou parfois par la psychologue. Ces ateliers ont lieu les mercredis et les samedis pour développer l'imaginaire et les capacités créatrices, comme avec par exemple la photographie, le théâtre, le dessin, le conte, le sport, les visites de musées...). Il peut également s'agir de groupes d'expression qui ont lieu un samedi matin par mois (ou plus si besoin) et sont animés par la psychologue. Ils ont pour objectif de permettre d'écouter les difficultés des autres enfants et de parler des siennes, de partager des expériences et des idées, d'aider à trouver avec le groupe des solutions. Des sorties et des séjours de vacances sont également régulièrement organisés. Il existe des sorties d'une semaine ou d'une durée plus courte en famille. Les sorties qui ont lieu en journée sont de type : parc de jeux, musées, piscine, etc. et peuvent également avoir lieu pendant les vacances scolaires. Des repas et des goûters sont organisés les mercredis et les soirs après l'école.

Pour les parents, l'objectif du SAJE est de leur permettre de jouer leur rôle éducatif et d'investir leur fonction parentale. La recherche de la valorisation des compétences et de la responsabilité des parents anime le personnel du SAJE. Comme le précise la plaquette de présentation du service : « *le SAJE accompagne tes parents à t'accompagner à devenir grand, autonome et responsable.* » Pour eux, plusieurs rendez-vous sont prévus : des entretiens avec l'éducateur référent pour programmer le calendrier hebdomadaire des activités et aborder la prise en charge avec eux, ainsi que des entretiens avec l'ensemble de

⁵⁴ Cf. plaquette de présentation du SAJE.

l'équipe (psychologue, enseignant, chef de service, etc.), en fonction des besoins. Cependant, le SAJE ne propose pas de médiation familiale. Si le besoin apparaît, le SAJE peut orienter vers les structures compétentes. Tous les parents sont encouragés à participer aux ateliers des enfants, aux sorties en journée et aux séjours famille. Des ateliers spécialement conçus pour eux peuvent également être mis en place en fonction des demandes et des possibilités. Cela a été le cas pour les cours d'alphabétisation, par exemple.

Le SAJE est attentif à la préservation de bonnes relations avec les parents. La procédure cherche leur adhésion, mais cette dernière varie évidemment en fonction du degré de contrainte ressentie. Une mesure administrative, à savoir dont les parents sont à l'initiative, ne sera pas vécue de la même façon qu'une mesure judiciaire. Il est donc à supposer que les relations avec les parents sont variables. Pour permettre d'établir et de consolider le dialogue avec eux, de fréquents rendez-vous sont programmés. Par exemple, une rencontre avec les parents et l'enfant a lieu au sein du SAJE avant même le début de la prise en charge et après la rencontre avec les professionnels de l'ASE. En revanche, les parents ne sont pas invités à participer au fonctionnement de la structure ni aux décisions qui la concernent. Compte tenu de la nature de l'accueil (ASE), il arrive que soient pris en charge des enfants dont les parents ne se mobilisent pas, même si par ailleurs leur présence est obligatoire aux rendez-vous hebdomadaires et lors de l'admission.

F. L'Association Mission Possible

1. Histoire

L'association Mission Possible est personnalisée par Claude Beau, qui en fut à l'origine et qui assura la concrétisation et le développement de son activité. Sa disparition, en janvier 2010, a encore renforcé cette personnalisation. De plus, Patrick Beau, magistrat, a pris la suite de son épouse. Magistrat engagée dans la justice de proximité, Claude Beau a consacré toute son énergie à prévenir les conséquences de la vulnérabilité sociale des enfants. Constatant qu'il n'existait pas, en France, d'action de prévention précoce pour les enfants de six à douze ans et leurs parents, elle a créé l'association Mission Possible qui relaie et développe son action depuis 2002. À partir du recueil des signaux d'alerte qui permettent d'effectuer précocement un travail de prévention, il s'agit de garantir à chaque enfant l'accompagnement éducatif dont il a besoin pour favoriser son bon développement. Pédagogie novatrice et méthodes rigoureuses ont permis la création de plusieurs structures de prévention précoce. « *Patrick Beau a repris le flambeau et nous présente l'aventure hors norme d'une femme et d'un projet d'exception au service de la société* »⁵⁵.

L'action de l'association est marquée à la fois par la justice et par la recherche. En effet, Mme Beau est ancienne juge des enfants. Elle est considérée comme l'une des pionnières de la justice de proximité. Elle fut amenée aussi à être Conseiller du Directeur de l'Institut

⁵⁵ <http://ecole.org/seminaires/FS3/SEM54>. Présentation du séminaire réalisé à l'école de Paris du Management, le 15 avril 2010.

des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (IHESI⁵⁶), au début des années 2000. A ce titre, elle s'est intéressée, en lien avec des universitaires, des chercheurs et des professionnels, à l'évolution de la délinquance juvénile. Des parcours de mineurs délinquants sont alors étudiés et les résultats confirment que dès l'âge de 6 à 7 ans ces enfants se sont signalés par « *des symptômes récurrents de fragilité sociale qui n'ont pas alors été pris en considération* ». L'environnement familial, la situation scolaire, le comportement et l'environnement de l'enfant, sont des points communs souvent mis en évidence. De cette expérience est née l'association Mission Possible qui se situe sur un champ controversé, celui de la prévention précoce, avec une volonté forte d'éviter le déterminisme et la prédiction. Créé en 2002, l'association va progressivement se développer en ayant un souci d'associer l'action socio-éducative avec un travail d'investigation rigoureux notamment avec la réalisation de diagnostics avant l'implantation d'une antenne, l'observation quotidienne des enfants accueillis et l'évaluation des résultats obtenus.

Cela s'est traduit par la création d'un premier lieu d'intervention dans le 19^{ème} arrondissement à Paris. Cette implantation ne s'est pas faite sans mal, dans la mesure où elle se fait dans un *no man's land* et sans dispositif institutionnel reconnu. Le temps a été nécessaire pour gagner la confiance notamment des enseignants puis celle du Ministre de l'Education Nationale, avec qui a été signée une convention. Puis, c'est au tour de la délégation interministérielle à la ville qui passe également convention pour implanter le projet sur dix sites pilotes. Après la réalisation des diagnostics, de nouveaux centres d'accueil seront créés à Villeneuve la Garenne, Argenteuil, Paris 20^{ème} et Saint Ouen l'Aumône. Cette phase de développement s'est traduite par une diversification des actions de Mission Possible. La réalisation de diagnostics s'est par la suite autonomisée d'une certaine manière, tout comme l'activité d'évaluation. De plus, une dimension internationale a été prise et a débouché sur une collaboration notamment avec la Suède.

Aujourd'hui, l'idée de prévenir les conséquences de la vulnérabilité sociale reste au cœur du projet de l'association. La nécessité de développer la prévention précoce reste une conviction forte portée par l'association et elle ne manque pas de le faire entendre en différents lieux. Récemment, le président de l'association était invité à intervenir dans le cadre du séminaire co-organisé par le Centre d'Analyse Stratégique et la Direction Générale de la Cohésion Sociale sur ce sujet.

2. L'organisation

L'originalité de Mission Possible est de présenter un double visage. Le premier s'inspire du management et de l'expertise ; le second de l'action éducative classique. Cela se retrouve à tous les niveaux, d'abord dans la relation aux institutions. De ce point de vue, il ne s'agit pas d'une action sociale classique. Les liens sont développés avec la justice, l'IHESI, le ministère de l'Education Nationale, les communes, les écoles de management⁵⁷ et les

⁵⁶ Créé en 1989, l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (IHESI) est devenu l'Institut des Hautes Etudes de Sécurité (INHES) le 2 septembre 2004, puis en 2009 l'Institut National des Hautes Etudes de la Sécurité et de la Justice (INHESJ).

⁵⁷ Le 15 avril 2010 le président de l'association et la responsable des partenariats financiers et de la communication sont intervenus dans le séminaire "Vies Collectives" des amis de l'école de Paris du management

entreprises⁵⁸. Cela se retrouve également dans les modalités de financement de l'association et de son fonctionnement. En effet, les règles du fonctionnement ne relèvent pas des références classiques, dans le champ de la protection de l'enfance, telles que définies dans la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. L'association ne dispose ni d'une autorisation administrative de la part du Conseil Général ni d'un financement pérenne sur fonds publics. Le fonctionnement relève davantage des projets, de financements qui ne sont pas pérennes et qui mixent à la fois des fonds publics et des fonds privés.

Cette dualité se retrouve aussi dans l'organigramme. A première vue, la présentation de l'organisation est non hiérarchique et plurielle⁵⁹. En effet, l'équipe est présentée en douze composantes que l'on peut néanmoins regrouper en trois sous ensembles : la fondatrice et le président actuel de l'association sont identifiés en tant que tel. Les instances de l'association sont au nombre de quatre : le Conseil d'Administration composé de quatorze membres issus d'horizons divers (justice, police, santé, entreprise et une représentante des parents du 19^{ème} arrondissement) ; le Conseil Scientifique composé de 18 personnes issues des mondes de la justice, de la recherche ; le Conseil Pédagogique composé de 14 personnes issues des mondes de la justice et de l'enseignement ; le Comité d'honneur composé de huit membres où l'on trouve notamment Elisabeth Badinter et Robert Hossein ; et les autres bénévoles.

Les salariés se répartissent dans cinq composantes : quatre départements et l'action éducative. Le département gestion et organisation assure la gestion administrative et financière de l'association. Le département Partenariat et communication pilote le développement de la politique de partenariats de Mission Possible. Il veille aussi à la bonne représentation de l'association tant auprès de ses partenaires que du grand public. Le département Ingénierie accompagne les collectivités dans la définition de leur politique éducative (réalisation des diagnostics locaux, supervision du montage des projets, création de l'action de prévention précoce, suivi du fonctionnement). Le département Ingénierie est rattaché au département Recherche et Evaluation. Le département Recherche et Evaluation mène des travaux qui permettent une interaction constante entre la recherche et l'action afin d'orienter au mieux le projet éducatif et les solutions opérationnelles aux collectivités (pédagogie, bénéficiaires, adaptation aux contextes locaux, etc.). L'évaluation est une part importante des missions de ce département, qui est également chargé du suivi du Diplôme Universitaire Prévention des risques sociaux, mis en place avec l'Université Paris 12. Il mène à bien les projets sous la supervision du Comité scientifique. L'action éducative, enfin, compose le dernier élément.

Sur le site Internet de l'association figurent 12 personnes qui constituent l'encadrement de l'association. Elles sont a priori présentées avec leur nom et prénom, leur statut et leur fonction, leur cursus. Cinq sont présentées sans aucune précision sur le cursus et l'origine. Parmi ces cinq personnes figurent les quatre chefs éducatifs et la coordinatrice administrative. Ceci est à mettre en parallèle avec l'organigramme qui fait apparaître quatre

⁵⁸ Une plaquette de présentation de l'association comporte 12 logos mêlant quatre ministères, une agence (LACSE), le Conseil Régional d'Ile de France, la fondation financière de l'échiquier, la fondation Veolia environnement, HSBC, la caisse des dépôts, Fortis, la fondation Décathlon et ERDF.

⁵⁹ Cf. la rubrique « notre équipe » sur le site de l'association (<http://www.missionpossible.asso.fr/>).

départements d'un côté et l'action éducative de l'autre. Pour les sept autres personnes sont décrites, parfois avec beaucoup de détails, les titres et les anciennes appartenances. On y retrouve à la fois Sciences Po Paris, l'IEP (Institut d'Etudes Politiques) de Rennes, des DESS, un ancien élève de l'EDHEC (École des Hautes Etudes Commerciales), un Master de management, etc.

Cette structuration de l'association mérite quelques commentaires. Elle est tout d'abord originale. Rares sont les associations intervenant dans le champ de la protection de l'enfance - si c'est bien de cela dont il s'agit - ayant cette structuration. En même temps, elle est vitale parce qu'elle contribue à donner une image dynamique et innovante de l'association, qui s'inscrit dans le champ de l'expertise transférable. L'intérêt de cette structuration est d'être lisible de l'extérieur. En interne, cela se traduit par une forme de césure entre le siège (les quatre départements) et les antennes (lieux de l'action éducative). Toute la question est alors celle de l'articulation entre ces deux composantes. Il est à noter également que l'association fonctionne sous l'autorité directe de son président, sans avoir de directeur dépositaire de délégations.

3. Les modalités d'intervention

Les modalités d'intervention s'inscrivent dans la suite logique de la diversité que nous venons de décrire. En effet, il n'est pas possible de réduire l'action de l'association à la seule action éducative. Il est nécessaire de prendre également en compte le travail de diagnostic et d'évaluation. L'action éducative se déroule essentiellement dans les antennes avec une responsable au siège, en charge de coordonner les interventions en référence au projet de l'association. Celui-ci repose sur les principes suivants : l'action est menée auprès des enfants de 6-12 ans, dans la période du primaire ; l'accompagnement de l'enfant se fait souvent à partir de la scolarité. Les relations privilégiées se font donc avec les établissements scolaires, en lien avec les dispositifs des programmes de réussite éducative ; l'objectif est de contribuer au développement harmonieux de l'enfant, tant du point de vue de sa santé, que des apprentissages, des savoirs, de sa socialisation et des relations familiales ; cela passe par une action parallèle de soutien à la parentalité pour renforcer la communication intrafamiliale.

Ces principes se déclinent dans les antennes par une organisation en quatre pôles⁶⁰ : l'un est consacré à la socialisation, qui vise à apprendre à vivre avec l'autre et à faire ensemble ; le second, centré sur le développement des savoirs, ne peut se réduire à un soutien aux devoirs. Il ne s'agit pas de faire les devoirs à tout prix mais de s'adapter à chaque enfant pour revoir les fondamentaux, quitte à passer par le jeu ; le troisième centré sur la santé est plus du domaine du psychologue, qui s'intéresse à l'évolution du développement de l'enfant dans tous les domaines, à ses rythmes de vie. Si nécessaire cela peut déboucher sur des orientations spécifiques (rééducation, orthophoniste, etc.) ; le quatrième, plus souvent personnalisé par des « adultes relais », est dédié aux liens avec les parents pour leur permettre de trouver une place au sein de l'antenne. Cela se traduit par des rendez-vous avec les parents, des réunions de parents, des repas famille, une fois par trimestre. Des

⁶⁰ Le travail de terrain s'est focalisé, en accord avec l'association, sur l'antenne de Drancy qui a pour particularité, à ce jour, d'intervenir sur toute la ville, à la différence d'autres antennes qui agissent sur un territoire plus restreint.

activités spécifiques, en vue de soutenir la parentalité, leur sont proposées. Cela peut aller du café-maman aux groupes de paroles ou aux activités plus ludiques réalisées avec les enfants (sorties, week-end, etc.).

Les enfants accueillis sont en général orientés par les écoles. Sans être dans la délinquance, il est possible de dire que ces enfants n'ont pas une histoire personnelle simple, qu'ils sont dans la souffrance qui s'exprime de diverses manières (extraversion, introversion, violence, mutisme, etc.). Ceci s'inscrit dans une histoire familiale pour le moins complexe. En effet, ce sont des familles qui ne vont pas bien par suite de séparations violentes, de monoparentalité, de grosse précarité, de logements indescriptibles (insalubres ou inadaptés), de problèmes de langue et de communication, par manque de codes, etc. Ces situations peuvent relever de l'enfance en danger.

Les relations avec les structures et les professionnels des territoires d'implantation sont souvent complexes, au moins au début. En effet, l'implantation d'une équipe de Mission Possible induit de la méfiance chez les partenaires sociaux habituels (circonscriptions du Conseil Général par exemple). Puis l'expertise de Mission Possible est reconnue et cela débouche sur le fait que ces partenaires peuvent adresser des enfants à des « spécialistes des enfants difficiles ». La question de l'articulation avec les autres pôles ou départements de l'association est a priori complexe, « *ce qui est compliqué dans ce projet* ». Les relations peuvent être pensées dans le registre de la dichotomie. S'opposent alors ceux qui sont sur le terrain et ceux qui ne le sont pas, l'opérationnel et l'ingénierie, les pratiques de terrain et les outils décalés, la « littérature » et la « vraie vie », etc.

Le travail mené auprès des enfants et de leurs familles est largement construit, réfléchi et évalué, comme l'affirme une professionnelle interrogée : « *nous étudions les choses. Ce n'est pas un succédané de soutien scolaire, ni de garderie, ni un truc occupationnel pour les enfants* ». Cela passe notamment par l'organisation de deux synthèses par an par enfant, qui réunissent l'équipe au complet et qui examine la situation de l'enfant au regard des éléments recueillis au préalable par la psychologue auprès des partenaires. Elles sont également alimentées par les fiches d'observation individuelle qui sont remplies quotidiennement par les membres de l'équipe. Ce travail centré sur l'évaluation individuelle et l'ajustement du projet est ensuite globalisé tant sur l'ensemble du parcours (d'une durée moyenne de deux ans au sein de l'association) que sur l'ensemble des enfants accueillis. Cela permet de dire, toujours d'après une professionnelle que « *sur les 150 enfants accueillis, 90% d'entre eux ont progressé sur le plan scolaire après 6 mois d'accompagnement et 100% après un an. D'autres chiffres témoignent de la diminution des comportements agressifs ou d'une meilleure acceptation de l'autorité* ».

Cette préoccupation de l'évaluation des résultats est aussi à relier aux diagnostics initiaux qui constituent la base de l'implantation des antennes. Elle est portée par le département recherche et évaluation de l'association. Centrée au départ sur l'association, elle a tendance aujourd'hui à se développer en s'autonomisant. Cela amène alors l'association à réaliser des diagnostics pour des communes, sans qu'il y ait à la suite une préoccupation d'implantation d'antenne de Mission Possible. De la même manière, une dimension internationale est donnée notamment par la participation à un projet européen IPACY (Implementing Preventive Actions for Children and Youth) en lien avec une association suédoise. Dans le même ordre d'idée, un diplôme universitaire a été développé avec l'université de Paris Créteil Val de Marne (Paris XII). Il s'est d'abord intitulé « Diplôme Universitaire de prévention de la délinquance et des conduites à risque » puis s'est transformé en « Diplôme

Universitaire de prévention des risques sociaux ». L'activité d'évaluation a également tendance à se développer. En effet, toujours d'après une professionnelle interrogée « *l'expertise reconnue de Mission Possible lui vaut d'être sollicitée par de nombreux organismes pour des travaux d'étude et de conseil (évaluation, diagnostic, accompagnement méthodologique) sur l'ensemble des questions relatives à la jeunesse* ». Mission Possible a lancé un site spécialisé⁶¹, centré sur l'évaluation des projets jeunesse et contribue aujourd'hui à l'évaluation d'expérimentations initiées par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse.

Au final, quelle est l'identité de l'association ? Elle pourrait relever du « ni, ni ». On est dans la prévention précoce, sans être pleinement et institutionnellement ni dans la protection de l'enfance, ni dans la prévention de la délinquance. L'action s'inspire des principes de la prévention spécialisée mais elle n'en fait pas non plus partie. Le contenu de l'action peut faire penser à l'action socioculturelle dans les quartiers, dans le cadre de l'accompagnement éducatif et scolaire, mais il ne s'agit pas vraiment de cela non plus. Son action recouvre également des missions d'expertise et d'évaluation, qui de plus en plus prennent leur distance par rapport aux publics et à l'action de l'association, même si les références à la prévention ou à la jeunesse demeurent. Il s'agit donc d'une construction originale, difficilement classable dont la dualité peut à la fois être vu comme un atout, voire un point de fragilité.

⁶¹ <http://evaluer-projets-jeunesse.com/>

III. Analyse transversale des modalités d'intervention

Dans cette partie, il s'agit de "dépasser" les monographies présentées pour appréhender les expériences étudiées de manière transversale et analytique. Au regard de notre questionnement initial, quatre thèmes ont été retenus : la place des enfants, les logiques d'action, les dynamiques de professionnalisation et les pratiques d'innovation ou d'adaptation.

A. La place des enfants

Au sein des structures étudiées ont été relevées des particularités liées aux logiques, origines et environnements institutionnels, qui concernent les pratiques. En effet, nous observons au sein de ces structures que les pratiques, parfois différentes, tendent toutes à trouver un équilibre entre la prise en compte de l'autonomie des personnes d'une part et la nécessité d'agir dans leur propre milieu d'autre part. Il découle de ce double souci une forme de tension qui favorise la créativité des équipes et des institutions.

Une seconde tension est repérable entre des prises en compte individuelles et des pratiques qui sont toujours essentiellement groupales. La collectivité pour les acteurs entendus et les structures observées ne semble pas une simple nécessité des conditions de prise en charge et ne se réduit pas à la juxtaposition des projets individuels. Au contraire, elle semble être un élément déterminant de l'évolution des personnes et faire l'objet en tant que tel d'un travail éducatif qui lui est dédié. Il est caractéristique à ce sujet de voir les nombreuses références au domaine des pratiques de l'animation, pour des structures et des équipes qui se fixent par ailleurs, des objectifs socio-éducatifs précis et avancés.

1. Une intervention au plus près possible des enfants

Toutes les structures enquêtées mettent en avant les besoins éducatifs au quotidien des enfants qu'elles reçoivent. Elles se donnent même comme objectif le plus commun entre elles, d'enrichir concrètement cet environnement éducatif. Elles se proposent également d'intervenir directement auprès de l'enfant. Si toutes ces structures ne relèvent pas des mêmes missions et encore moins des mêmes réglementations, nous pouvons remarquer cependant qu'elles ont en commun une intervention qui réserve un espace éducatif aux relations directes entre l'enfant et les intervenants, dans un environnement aussi quotidien que possible.

Ces deux critères, l'intervention directe auprès de l'enfant et la régularité et la constance de cette intervention, nous apparaissent comme relevant bien d'une même perception des problématiques enfantines. Toutes les structures nous renvoient ainsi peu ou prou l'image d'un enfant en besoin de soutien éducatif au plus près de son environnement naturel et de la façon la plus quotidienne possible. Nous sommes loin, dans le panel que nous avons enquêté, du registre institutionnel des interventions ponctuelles, rééducatives ou techniques. Les problèmes sont perçus comme étant en lien avec le quotidien, les réponses éducatives également.

- **La place des parents**

Toutes les structures étudiées accordent une place importante au « travail avec les parents » ; mais pour autant, aucune ne prétend intervenir ou agir sur « la parentalité ». Le travail avec les parents, pour les acteurs interrogés, n'apparaît pas comme référé à des objectifs de développement de compétences (vocabulaire qui se répand par ailleurs dans le secteur socio-éducatif) mais toujours en lien avec la question de la socialisation de ces parents. Beaucoup d'acteurs interrogés insistent par exemple sur l'objectif de « faire sortir » les parents de chez eux. Par ailleurs, si les enfants sont envisagés comme « inscrits dans leur famille », le regard porté sur celle-ci n'est jamais (du moins dans les écrits) stigmatisant.

La place des enfants, telle qu'elle est mise en œuvre par les structures étudiées, détermine symétriquement celle donnée aux parents. La participation des parents en fonction des modes d'accueil, mais aussi de la pédagogie mise en œuvre, peut être particulièrement marquée, voire obligatoire et systématique, ou bien, à l'inverse, apparaître relativement secondaire. Ainsi, pour le Centre Belle Rive, mais aussi pour le GPAS et ATD, l'intervention et la mobilisation des parents ne constituent aucun préalable à l'accueil des enfants. Au contraire, en ce qui concerne l'AEJ et le SAJE, comme pour Mission Possible, la mobilisation et l'implication des parents à l'origine des prises en charge et accueils sont incontournables.

Une ligne de fracture apparaît donc, en ce qui concerne la question de la place de parents et laisse apparaître deux modalités de concevoir et d'envisager la place des enfants qui en découle. Pour un premier groupe, l'enfant est à l'origine de sa prise en charge (voire auto-prescripteur de celle-ci). Ce qui est alors mis en avant, c'est cette démarche de l'enfant lui-même, de venir, de s'inscrire, de s'informer, de revenir et de nouer des relations directes avec les intervenants. C'est le cas, encore une fois, du Centre Social de Belle Rive et pour les bibliothèques de rue d'ATD. Il en est un peu de même en ce qui concerne le GPAS, du moins pour ses activités de rue. Pour les autres structures, les enfants demeurent obligés de s'inscrire dans l'accompagnement mis en place pour eux. C'est le cas pour Mission Possible, l'AEJ et le SAJE.

- **De fortes références vis à vis de l'école**

Il n'est absolument pas étonnant que, s'agissant d'enfance, une place importante soit donnée à la question de l'école dans la plupart des interventions étudiées. Pour autant, on ne saurait banaliser l'importance particulière de cette influence qui va bien au-delà de la seule reconnaissance de cette institution. L'école n'est pas seulement présente pour la plupart des structures enquêtées comme un partenaire, mais elle est également parfois représentée dans le dispositif d'orientation des enfants et d'évaluation des accompagnements et des accueils. De même, l'école constitue une référence en termes de pédagogie employée et influe parfois sur les activités offertes ou proposées aux enfants. Il est donc tout à fait important d'analyser les raisons, mais aussi les modalités divergentes de cette « centration ».

Le centre Belle Rive et le GPAS semblent relever d'une logique que l'on pourrait qualifier de « périscolaire ». Il s'agit pour ces structures d'intervenir « autour » de l'école. Cet « autour » est important ; il signifie à la fois que le vécu scolaire n'est pas seul déterminant

d'un point de vue qualitatif pour l'accueil ou l'intervention, mais aussi que cette intervention se présente comme un complément éducatif autour de la scolarité.

Dans le cadre du GPAS, en tout cas à Rennes, les activités proposées par cette structure sont systématiquement présentées aux enfants dans le cadre scolaire.

Pour l'AEJ et le SAJE, l'école détermine les activités mêmes de la structure, soit dans le cadre d'une école interne, ou d'aide aux devoirs et à la scolarité. Il en va quasiment de même à Mission Possible où la référence à l'école est inscrite dans le partenariat avec le PRE (Plan de Réussite Educative). C'est le PRE en effet qui détermine les interventions, leurs objectifs et leur évaluation.

Pour ATD l'école est le seul partenaire systématiquement contacté à l'occasion du déroulement ou de l'installation de bibliothèques de rue. C'est bien entendu en tant que partenaire culturel que l'école est prise en compte. La place centrale de la culture et particulièrement de la littérature et la lecture au cœur des bibliothèques de rue pousse naturellement vers un tel partenariat.

Pour autant, ce partenariat reste critique ; ATD peut-être plus que toute autre organisation enquêtée, développe vis à vis de l'école et de son fonctionnement une vision particulièrement critique. On pourrait la schématiser ainsi : « l'école devrait jouer un rôle indispensable et fondamental pour l'accès à la culture, mais force est de constater que pour de nombreux enfants de familles pauvres et précaires, cette institution joue davantage un rôle d'exclusion, de sélection, que d'intégration ». Aussi, du fait de cette position critique, le partenariat que tentent de mettre en place les intervenants d'ATD auprès des écoles locales et voisines des lieux d'implantation des bibliothèques de rue, répond à un double objectif : celui de se faire connaître de l'école, des enseignants et de recueillir leurs avis, leur éventuel soutien, mais également (et sans doute davantage) celui d'amener les acteurs scolaires à changer de regard sur leurs élèves les plus en difficulté et les plus pauvres. On pourrait ainsi dire que ATD souhaite « convertir » les enseignants, au sens propre du terme (se tourner vers), en contribuant à modifier leurs pratiques, pour qu'ils se tournent vers les besoins des enfants les plus vulnérables.

- **Des modifications du sens des interventions**

Malgré ces disparités en ce qui concerne la place des parents ou la référence à l'institution scolaire, dans l'ensemble des expériences observées, la place de l'enfant n'est pas tout à fait celle qu'il occupe dans les institutions traditionnelles. Le regard porté sur les familles se revendique comme non stigmatisant. En effet, qu'il soit à l'origine de son inscription dans l'action ou non, l'enfant est pour toutes ces structures reconnu comme un acteur autonome qui est destinataire d'une intervention.

S'agissant d'actions éducatives qui se proposent d'avoir un impact sur sa vie quotidienne, c'est l'enfant qui détermine la forme et l'évolution du travail éducatif dont il bénéficie. Dans le Centre Social de Belle Rive, au GPAS, à ATD, l'enfant est même libre de mettre un terme à ce travail.

Même s'il en va un peu autrement bien entendu pour l'AEJ, le SAJE et Mission Possible, et ce pour des raisons administratives évidentes, ou liées à l'origine et à la vocation de ces structures, la place de l'enfant reste marquée par l'importance affirmée de son autonomie et de son adhésion à l'accompagnement. C'est lui qui le plus souvent fait l'effort de venir

et tout est fait pour limiter le plus possible tout éloignement de son milieu « naturel » de vie, familial et social.

La place donnée ou laissée aux parents est également révélatrice de l'importance de cette adhésion de la part de l'enfant vis à vis de son propre accompagnement. Le parent est ainsi le facilitateur pour l'accueil du Centre Social Belle Rive ; il n'est pas forcément impliqué en ce qui concerne ATD Quart Monde et le GRPAS. Et quand il est nécessairement impliqué dans le cas de l'AEJ, le SAJE et de Mission Possible c'est sous la forme d'une coopération qui est pensée comme devant être facilitatrice.

L'enfant est ainsi dans toutes les modalités étudiées dans le cadre de cette enquête, celui qui soit initié soit est l'acteur essentiel de son accompagnement.

2. Références concernant les pratiques

- **La pédagogie**

Une autre convergence entre les différentes pratiques mises en œuvre dans les structures étudiées, réside dans la place et l'importance de la pédagogie mise en œuvre. Par pédagogie, il faut entendre ici une pratique éducative réfléchie et théorisée vis à vis de l'enfance, développée par les acteurs ou les promoteurs des actions. Elle peut se définir comme *« l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne (...) Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie) »* (Houssaye, 2009).

Ainsi le GPAS place le concept de pédagogie au cœur de sa propre dénomination et annonce son orientation : sociale. Les autres structures abordent de façon parfois moins formalisée d'un point de vue théorique, la question d'une « pratique spécifique » liée au lieu et destinée aux enfants. Ainsi, à « Mission Possible », on a relevé plusieurs chantiers de théorisation de l'action ; mais pour autant, quand il s'agit de qualifier la pédagogie mise en œuvre, les définitions qui sont proposées sont d'abord « apagogiques » (une définition apagogique est une définition par la négative) : « on n'est pas un centre social » ; « on n'est pas la protection de l'enfance ». Au-delà de ces négations sont affirmés des principes d'action : globalité à partir de quatre axes, socialisation - développement des savoirs - parentalité et santé - quotidienneté et adaptabilité. Il s'exprime une recherche d'identité non encore aboutie, ou en tout cas insuffisamment pour proposer des définitions positives et claires. A Mission Possible, la définition la plus proche des pratiques retiendrait certainement, au titre d'une pédagogie spécifique, comme un élément d'importance le fait que l'accueil y est essentiellement « individuel » (le règne du « cas par cas ») et contractuel (la notion de contrat est centrale). Il est également question (et cet élément pourrait être retenu aussi comme un principe pédagogique) de « donner une place » à travers l'accueil au sein de la structure (des enfants et des parents) « à ceux qui n'en ont pas », ce qui correspondrait à un projet politique par ailleurs peu ou pas développé.

Au Centre Belle Rive, la Pédagogie mise en œuvre s'exprime volontiers dans le registre de vocabulaire de l'éducation nouvelle. Les enfants sont « acteurs », expérimentateurs ; ils ont des activités.

A ATD, la pédagogie affirmée, illustrée est plus « émancipatrice » ; il s'agit d'apprendre à se connaître à la fois comme individu, mais aussi comme membre d'un groupe social. Il s'agit d'apprendre à concilier une éducation qui serait à la fois individuelle et collective.

La place que les enfants occupent au sein des structures étudiées est évidemment tributaire des options pédagogiques explicites ou implicites. Plus particulièrement, nous pouvons mettre en lumière des spécificités et des différences « pédagogiques » entre les structures étudiées, en fonction de la place qu'occupent au sein de la communication des différentes expériences, les notions « d'accueil », « d'atelier » et de « créativité ».

- **Une vision plus politique de l'enfance**

Dans les structures étudiées, on relève l'importance affirmée de la part que prend l'enfant à sa prise en charge, à son accueil, à ses activités. L'enfant n'est pas seulement ici perçu comme un destinataire ou une personne définie par des « manques ». Il est également et surtout un acteur et dans une certaine mesure, un acteur social et politique. Cette notion d'acteur politique, s'agissant des enfants est bien entendu à référer avec la conception juridique « des droits de l'enfant » au sens de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Les structures étudiées semblent ainsi prendre en compte l'irruption de ces droits, manifestée notamment par la CIDE, et qui attribuent à l'enfant un certain nombre de droits « politiques⁶² ». Ainsi la plupart des structures intègrent à l'évaluation de la problématique et de la situation de l'enfant, la prise en compte de cet enfant comme un acteur au sein de son environnement social.

ATD, à travers ses bibliothèques de rue, s'adresse à un enfant perçu comme acteur dans son environnement, dans son quartier, qui a déjà développé une autonomie certaine, en termes de mobilité et de circulation. L'AEJ et le SAJE, mais aussi le Centre Belle Rive accordent une place importante à la capacité de l'enfant à se déplacer de façon autonome. Il en est bien évidemment de même au GPAS où cette autonomie à conquérir, fait réellement l'objet d'un apprentissage méthodique. S'il n'y a pas d'unité au niveau du groupe des structures étudiées en ce qui concerne l'analyse des problématiques rencontrées par les enfants, on perçoit davantage de consensus quand il s'agit de définir cet enfant comme un sujet autonome, dans la ville et au moment de ses déplacements.

Sans qu'on puisse relever ce dernier trait dans toutes les structures, cette autonomie reconnue à l'enfant peut aller jusqu'à la prise en compte d'une forme de participation de l'enfant à la vie sociale et politique, dans son environnement, au-delà même de sa famille. Ainsi pour ATD, l'enfant qui « est rejoint » à la bibliothèque (en effet, on ne peut pas dire qu'on accueille un enfant qui est déjà dehors) peut contribuer à améliorer la vie de la Cité (Ott, 2006 et Ott, 2007). Ceci peut aussi influencer positivement le fonctionnement des structures éducatives classiques qui ne répondent pas suffisamment à ses besoins. L'accompagnement des volontaires d'ATD est alors pensé d'une part pour aider l'enfant à

⁶² La Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France, établit deux sortes de droits à garantir aux enfants ; il s'agit bien entendu de « droits créances », qui sont des « droit à... » (droit à une identité, à une éducation, etc.), mais également de « droits libertés » ; ces derniers peuvent être définis comme des droits « actifs », des « droits de... ». Il s'agit notamment du droit de s'exprimer, de s'associer, d'avoir et d'affirmer ses opinions politiques et religieuses, etc.

prendre conscience de son expérience, de sa richesse, de son histoire et d'autre part pour amener cette conscience politique à s'exprimer et se faire entendre.

Le GPAS exprime également une vision politique de l'enfance et notamment des enfants accueillis, selon une modalité un peu différente. Les enfants accueillis au GPAS sont considérés comme experts d'une part de la connaissance de leur environnement, mais également de leurs loisirs ; ils échangent et mutualisent leurs savoir-faire, leurs compétences et tout ce qu'ils ont pu inventer seul ou en petits groupes pour enrichir leur vie et améliorer leurs conditions d'existence. C'est ainsi qu'au GPAS, une action régulièrement mise en avant a contribué à permettre aux adolescents d'exprimer les règles des jeux qu'ils s'inventent entre eux et qui sont adaptés à leur environnement réel et urbain. C'est ainsi que cette organisation a distribué dans différents quartiers, une série de cartes postales réalisées par des adolescents. Il s'agissait de mettre en valeur cette capacité d'imaginer et de créer par soi-même des modes de loisirs naturellement adaptés à l'environnement. Cette valorisation d'une créativité sociale passe par la communication de celle-ci, au travers de ce programme d'échange de cartes postales, notamment.

Il s'agit de développer chez les enfants et les jeunes concernés, une certaine conscience du pouvoir de transformer leur environnement, de modifier l'organisation de leur temps ou de produire des objets socialement valorisés. Un tel « pouvoir » n'est pas corrélé – comme à ATD - avec un travail de réflexion sur la conscience et l'histoire personnelle et familiale, mais naît de la confrontation à l'autre, aux autres et aux différences.

Le Centre de Belle Rive, sans être aussi avancé sur de telles voies, n'en développe pas moins l'idée que l'enfant est à même de modifier les pratiques, les activités et l'évolution de la structure dont il est avant tout sujet.

Sur ce même plan, l'AEJ, le SAJE et Mission Possible semblent différer dans leurs conceptions. Si l'AEJ et le SAJE restent, en ce qui concerne la prise en compte de l'enfant en tant que sujet « acteur », assez proches d'une vision classique de l'enfant à protéger, Mission Possible semble développer une position intermédiaire où l'enfant est perçu comme doté d'une certaine connaissance de son milieu, de son environnement d'origine. Pour autant, il ne découle pas de cette connaissance de son environnement pour les pratiques mises en œuvre, une expertise ou une compétence propre à nourrir le fonctionnement pédagogique du lieu ou de l'institution.

- **L'enfant considéré au sein de son environnement essentiellement local**

La notion de proximité de l'action revient également dans la plupart des pratiques étudiées. Cette proximité peut également être référée à une certaine conception de la « localité ». Contrairement aux pratiques traditionnelles, anciennes ou modernes de l'éducation spécialisée, de la politique de la Ville ou de l'éducation populaire, qui considèrent comme salubre d'un point de vue sanitaire, thérapeutique, éducatif et moral, l'éloignement de l'enfant, vis à vis du milieu naturel et usuel, la plupart des structures étudiées accordent une grande importance à la capacité pour elles d'agir dans une dimension « locale ».

La référence à l'exigence d'intervention « locale » n'est pas dénuée d'ambiguïtés et de références différentes selon les structures qui l'emploient, en fonction de leurs pratiques. Ainsi, on peut entendre derrière le souci exprimé par des acteurs du GRPAS de « *sortir les enfants de leur quartier* » pour lutter contre l'inégal accès à la mobilité des populations les

plus pauvres qui est un facteur d'exclusion (Orfeuill, 2008). Le travail local pour le GRPAS passe ainsi par la reconquête pour les enfants et les familles des moyens de circulation et de la possibilité d'élargir leur territoire social. Pour autant, la position exprimée par les acteurs du GRPAS ne recoupe pas celle de J. P. Orfeuill. Ce dernier attribue effectivement à une difficulté de se déplacer les inégalités qui en découlent. La mobilité devient une norme dont il faut démocratiser l'accès, en développant en quelque sorte des « *compétences à la mobilité* ». Pour le GRPAS, la mobilité n'a pas d'intérêt en soi et les déplacements comme les sorties n'ont d'autre sens que de permettre de mieux comprendre son propre environnement. Il s'agit selon une perspective d'éducation populaire de développer la conscience de son environnement, c'est à dire aussi de sa propre condition, pour dans un second temps pouvoir s'en émanciper. Cette vision est bien plus politique que celle de J. P. Orfeuill, dont les idées inspirent fortement l'évolution actuelle des politiques de la Ville.

Pour ATD, la question du « travail local » est encore autre. Le travail dans l'immédiate proximité des gens se suffit en tant que tel pour ATD. Certes les équipes, ainsi que nous l'ont confié les acteurs interrogés, organisent certaines sorties. Celles-ci ont surtout pour vocation de célébrer une année passée ensemble, de consolider par la sortie elle-même, les liens en interne du groupe qui se déplace. On sent que pour les acteurs d'ATD, les questions de l'immédiate proximité, comme de la mobilité sont secondes par rapport à l'importance de la relation durable, stable qu'il s'agit d'établir entre « volontaires » et « alliés ».

Le GPAS base sa conception de la « pédagogie sociale » sur la constitution d'un groupe local d'enfants qui, petit à petit, agrandit son environnement. Le Centre Social de Belle Rive rythme ses activités à partir de présences régulières dans les mêmes espaces locaux ; cette régularité, alliée à la proximité de l'action devenant la meilleure caractéristique du mode même d'intervention.

ATD développe une pensée et une théorisation assez fine de la réflexion géographique et de l'importance stratégique du choix des lieux « d'implantation » des bibliothèques de rue pour contacter et concerner tel enfant isolé.

Mission Possible tend à développer une pédagogie relativement similaire dans ses pratiques ; à défaut d'intervenir aussi localement que possible directement dans les bas d'immeubles, les actions concernent bel et bien les enfants de même voisinage ou, à défaut d'une certaine proximité. L'AEJ et le SAJE de par leur mode de fonctionnement ne peuvent pas reproduire de telles pratiques. A défaut d'intervenir « localement », directement dans l'environnement immédiat de l'enfant, l'ensemble des pratiques déployées, depuis l'accueil des parents jusqu'à celui des enfants, tend à ce que le lieu d'accueil finisse par être considéré par l'enfant et sa famille comme une sorte d'extension de ce même environnement.

La question de « l'intervention locale » n'est pas qu'une spécificité géographique des modalités d'action des institutions. Le « local » ne désigne pas seulement un lieu proche mais aussi toute une manière de prendre en compte l'enfant dans son environnement direct, et devient synonyme d'une forme de proximité à la fois géographique, relationnelle et sociale.

Cette proximité géographique s'accompagne généralement de l'importance de la durée et de la régularité des actions du point de vue des acteurs éducatifs. La conception du temps des interventions est ainsi en lien avec la conception géographique. Mais cette importance

de la proximité désigne également une certaine forme de reconnaissance de la valeur des rapports humains, l'importance de la relation, la prise en compte de l'affectivité, qui diffère ici des modes de travail courants et majoritaires.

- **Des conceptions différentes de l'accueil**

S'agissant d'un mode d'intervention « au plus près possible de la vie quotidienne », la notion d'accueil, si centrale dans la plupart des structures socio éducatives, peut apparaître sous un jour différent.

A ATD Quart Monde, on l'a déjà évoqué, on n'accueille pas les enfants, on les rejoint là où ils sont déjà, dans un espace public. Au Centre Social de Belle Rive, la notion d'accueil est modifiée par le fait que l'enfant vient de sa propre initiative et peut soit être, soit ne pas être là, soit repartir à tout moment ; l'espace dans lequel il rejoint le professionnel devient ainsi le sien tout en ne lui apportant aucune contrainte. La relation de l'enfant à la structure s'en trouve alors modifiée, comme d'ailleurs les relations enfants / professionnels qui sont en lien.

Au GRPAS par contre, les enfants sont invités à rejoindre un groupe « semi fermé » qui fait référence pour eux et qui dans la mesure du possible restera stable.

Pour le Centre Social de Belle Rive, c'est le lieu (stable) ou les lieux qui font référence plus que les groupes qui peuvent varier.

Dans l'AEJ et le SAJE les accompagnements sont diversifiés et personnalisés de sorte que la notion d'accueil a peu de sens, faute d'un groupe qui fasse référence en même temps et pour tous.

A Mission Possible, il existe un groupe et un lieu de référence de sorte que les enfants sont accueillis. Cet accueil est fortement personnalisé et laisse une grande place à la prise en compte de la « relation » avec l'enfant, y compris dans ses dimensions affectives.

- **L'intime et le politique : une mise en question de la séparation « public » / « privé »**

La plupart des pratiques mises en œuvre par les structures étudiées mettent en avant une autre conception des rapports entre « sphère privée » et « sphère publique ».

Le GPAS met en œuvre une pédagogie qui vise à développer notablement les capacités d'expression des enfants y compris, sur un plan émotionnel et personnel. On voit ainsi que cette même pédagogie favorise l'intérêt de l'enfant, à la fois pour la dimension sociale, économique et politique de la société et pour le développement de sa propre sensibilité.

ATD donne également une grande importance à l'éducation et à l'expression de cette même sensibilité et nous remarquons là encore cette conjonction dans une même organisation de l'intérêt pour « l'éducation sociale et politique » comme pour « l'éducation à la sensibilité ».

La Pédagogie Freinet en France témoigne justement d'un corpus à la fois théorique et pratique qui met en équilibre et en perspective l'intérêt conjoint pour l'éducateur de ces deux dimensions essentielles de la vie des sujets : l'importance de l'expérience politique

qui implique une éducation à la vie en collectivité et au développement des capacités d'organisation des individus et des groupes, et les pratiques d'expression personnelle, artistiques ou langagières, destinées à éduquer la sensibilité des individus.

Cette inspiration peut se retrouver sans mal bien entendu auprès du GPAS qui la revendique nommément, mais ces références pédagogiques sont également revendiquées par le mouvement ATD. Sous une forme moins marquée et sans référence explicite, la réunion de deux axes de travail avec les enfants, l'un consacré à l'expression de la sensibilité, l'autre au développement des modes d'organisation des enfants se retrouve également dans les discours à Mission Possible et au Centre Social de Belle Rive. Par contre, il n'y en a pas trace dans l'AEJ et le SAJE.

3. Deux groupes de pratiques émergent

Concernant la place donnée aux enfants dans le fonctionnement et l'organisation de la structure, les points et thèmes précédemment relevés dessinent un contour assez net de deux groupes et deux logiques parmi les structures étudiées. Un premier groupe réunirait le GPAS, ATD et le Centre Social de Belle Rive, et le second Mission Possible, l'AEJ et le SAJE.

- **L'enfant est invité à développer son autorité**

Le premier groupe se distinguerait par l'importance donnée à l'enfant, perçu comme étant en mesure de modifier et d'influencer le fonctionnement même des structures et des activités. L'enfant n'est pas simplement acteur de celles-ci. Il est davantage invité à s'y investir et à y être actif, mais également, pour une part, auteur de celles-ci dans le sens où son initiative peut effectivement amener de nouvelles activités et organisations provisoires. On peut qualifier « d'autorité » une forme de travail éducatif mettant en œuvre une pédagogie, où l'enfant tient une telle place d'auteur.

Les postures professionnelles qui en découlent sont, du coup, largement modifiées. Le professionnel apparaît moins comme un spécialiste du comportement, de l'attitude ou des aptitudes de l'enfant ; ses fonctions sont plus larges, généralistes. Pour autant, elles n'en font pas moins appel à une réelle professionnalité dans le sens où les capacités de changement et d'adaptation sont largement valorisées, tout en maintenant des principes éducatifs forts, définis et revendiqués. De ce point de vue, il n'y a ni rupture ni séparation dans le projet éducatif, entre d'une part le milieu naturel de l'enfant et celui créé par la structure.

Ces deux milieux sont réunis dans une interaction permanente. L'enfant est perçu comme un acteur au moins partiellement rationnel. L'apport de la structure et du projet éducatif vise soit à l'aider à prendre conscience de lui-même et de ce qui l'entoure, soit à développer des responsabilités et des initiatives. En aucun cas, pas plus que pour ses parents, l'enfant ne saurait être perçu comme un usager. L'enfant est également accueilli comme un acteur autonome : les actions peuvent se suffire pour les structures de ce groupe si elles ne concernent que l'enfant. Les parents ne sont des destinataires ni obligés ni complémentaires.

De même, l'action ne se propose pas davantage de solliciter les parents pour agir sur les enfants ; l'adhésion, la participation des parents sont souhaitées et favorisées, mais « en

elles-mêmes et pour elles-mêmes » et non parce qu'elles paraissent nécessaires pour le travail avec les enfants. Certes, les parents sont bien perçus comme occupant une place particulièrement importante dans le milieu de l'enfant et à ce titre sont des partenaires obligés. Mais pour autant, si les pratiques éducatives des structures de ce premier groupe accordent une grande importance à la prise en compte du milieu naturel de l'enfant, celui-ci n'apparaît pas limité, dans les conceptions des acteurs, aux seuls parents. L'environnement social, économique et politique sont largement pris en compte, voire explorés et étudiés depuis les activités mises en place.

Ainsi les pratiques de ce premier groupe prennent en compte un milieu élargi dans lequel les parents, les enfants, mais aussi les éducateurs se retrouvent engagés ENSEMBLE.

- **L'enfant est invité à développer son activité**

Le second groupe met en œuvre une vision de l'enfant beaucoup plus traditionnelle ; celui-ci est appelé à être acteur des situations éducatives qui lui sont proposées. Une certaine rupture est affirmée entre le milieu de travail de la structure et celui de l'enfant. La structure représente un espace structuré, à vocation de repère, mais aussi de transformation de l'attitude et du comportement de l'enfant. Une place importante est laissée à son initiative et à ses particularités et son individualité.

Cet environnement proche fait l'objet d'allers et retours permanents. C'est dans ces vas et viens réguliers, depuis et vers son milieu proche que l'enfant est appelé à se repérer et se structurer. Le lieu d'accueil fonctionne ainsi comme un espace proche mais distinct, qui permet à l'enfant d'éviter des ruptures tout en bénéficiant d'expériences et d'apports qui lui feraient défaut dans son milieu naturel.

L'enfant est perçu comme un acteur potentiellement en danger. Toute évolution, tout changement ne peuvent découler que d'une certaine mise à distance et d'une rupture de logique avec son milieu naturel, qui est partiellement nocif.

De ce fait dans ce second groupe, la place des enfants est inséparable de celle des parents : eux aussi sont destinataires de l'action mise en œuvre, même quand celle-ci s'adresse aux enfants. Les références théoriques qui sous-tendent les pratiques de ces structures reposent implicitement sur l'importance des interactions permanentes des enfants et des parents et sur la nécessité qui en découle de modifier les modes d'exercice de la parentalité actuels. Il existe ainsi une certaine imprécision sur les destinataires des actions mises en œuvre.

Comme pour les structures du premier groupe, les références théoriques et pratiques, mais aussi les modèles d'activité soulignent l'importance du milieu de l'enfant. Il s'agit de prendre en compte et d'agir sur ce milieu. Pour autant, la perception de ce milieu reste relativement négative. Il est référé par ses manques vis à vis de la culture, de la loi, ou de la connaissance des règles de la vie en société. Ainsi, une coupure apparaît entre le milieu dans lequel s'inscrit l'enfant et celui des acteurs éducatifs. Si ces derniers mettent en avant, pour certains d'entre eux, qu'ils peuvent provenir du même type de milieu, c'est généralement pour affirmer et démontrer comment on peut en sortir.

B. Les logiques d'action

L'enquête auprès des structures souligne, et cela n'est pas pour nous surprendre, la place centrale donnée à l'enfant, l'extrême sensibilité des intervenants à ses « besoins », l'importance d'une intervention directe au plus près de sa vie quotidienne (loisirs, scolarité, relations familiales). Cette convergence n'empêche pas une extrême diversité dans les pratiques, des différences dans les « philosophies » éducatives et dans les fonctionnements organisationnels.

1. La notion de logique d'action

Au-delà de cette diversité apparente, l'analyse des résultats met à jour des logiques d'action qui structurent les modalités d'intervention. Cette notion de logique d'action a été proposée par deux sociologues québécoises dans leurs travaux consacrés aux interventions sociales en faveur des populations vivant dans la rue (Roy et Morin, 2007, p.201). Définies comme un « *univers de représentations sociales de l'action* » ces logiques légitiment l'action de ces praticiens et leur donnent sens. Outre ces travaux, nous nous sommes aidés des recherches de Durning et Boutin, en particulier de leur ouvrage *Enfants maltraités ou en danger, l'apport des pratiques socio-éducatives* (2008). Cette étude propose une classification des modes d'intervention éducative à partir d'un examen comparatif extrêmement minutieux de ces pratiques.

Nous inspirant des travaux de ces chercheurs, nous avons défini ces logiques en articulant les paramètres suivants :

- les représentations sociales de l'enfant, du couple parental et de la famille,
- les conceptions idéologiques. Les composants en sont extrêmement hétérogènes : principes sociopolitiques (l'enfant comme sujet de droits et comme « *capital d'humanité* », Pioli 2003) véhiculés par les politiques publiques (famille, enfance, jeunesse, éducation, loisirs, santé etc.), valeurs (la famille, le respect de la personne, l'éthique du prendre soin etc.). Ces conceptions alimentent un « discours » que l'on retrouve à tous les niveaux des organisations (déclarations des praticiens, chartes, projets éducatifs, orientations des services, règlements intérieurs, etc.),
- les références théoriques et les savoirs professionnels mobilisés. Les différents courants des sciences humaines et sociales et les pratiques qui s'en inspirent, diffusés dans le cadre de formations (initiales et continues), ainsi que les diverses expériences professionnelles, sont les sources majeures de ces connaissances,
- les processus de changement recherché. Les évolutions visées par ces interventions sont variées : accroissement de connaissances, développement de savoir-faire ou de processus cognitifs nouveaux, changement des comportements, prise de conscience de fonctionnements psychiques,
- les pratiques et le rôle du professionnel.

Nous avons pu distinguer ainsi quatre logiques, nommées en fonction de leur grande proximité avec les secteurs intervenant en faveur des enfants : la protection de l'enfance (dont les modèles se retrouvent dans la PMI, l'Aide Sociale à l'Enfance, le Service Social Départemental, la pédopsychiatrie, le service social en faveur des élèves), la protection judiciaire (avec tous les services participant au « traitement » de la délinquance), le secteur

humanitaire (qui associe deux projets différents, celui du prendre soin au sens quasi-médical du terme et celui de la défense des droits de l'enfant), le secteur de l'éducation populaire qui s'est développé dans un rapport permanent et dialectique avec l'Education Nationale.

Ce sont des constructions théoriques que l'on pourrait rapprocher de la notion de type-idéal. Pour éviter toute confusion dans l'esprit du lecteur, il faut bien les distinguer des réalités « concrètes-objectives » (services, équipements, dispositifs) existant dans le champ social. Reformulé autrement, ces quatre logiques peuvent être dénommées en fonction de leur visée majeure. Ainsi la logique « protection de l'enfance » peut être qualifiée de protectrice, la « protection judiciaire » de responsabiliste, l'« action humanitaire » d'humanitaire, l'« éducation populaire » de promotionnelle.

Une même logique peut être agissante dans plusieurs structures et plusieurs logiques peuvent coexister à des degrés variables au sein d'un même service, mais l'une d'entre elles est néanmoins dominante. Nous avons cependant précisé lorsqu'une logique d'action agissait de manière minoritaire, mais néanmoins conséquente dans une institution.

2. La protection de l'enfance

Cette logique d'action caractérise les interventions de l'Accueil Educatif de Jour du Coudray, le Service d'Accueil de Jour Educatif de JCLT et, dans une moindre mesure, de Mission Possible.

- **Représentations de l'enfant et de la famille**

La représentation dominante est celle de l'enfant vulnérable. Faible physiquement, immature psychiquement, incapable du point de vue juridique, il risque d'être une victime de la violence (délibérée ou non) des adultes et en particulier de celle de ses parents, qualifiés de défaillants, dans l'incapacité de protéger leur progéniture des dangers extérieurs. Une professionnelle du Coudray décrit les parents comme « *incapables de se faire respecter par leur enfant* » ou lui proposant « *des réponses inadaptées* ». On peut comprendre que les rapports avec les parents sont parfois marqués par une certaine suspicion. Ces discours doivent être nuancés, d'autres représentations présentent des parents comme des personnes submergées par des problèmes insurmontables. La professionnelle du Coudray, précédemment citée, évoque « *les difficultés de toutes sortes, psychiatriques, socio-économiques qui empêchent les familles de jouer pleinement leur rôle* ». Dans une certaine mesure, ils sont aussi les victimes d'un environnement social hostile.

- **Conceptions idéologiques**

La famille en tant qu'institution est revendiquée comme valeur cardinale. Il faut la défendre, en particulier en « étayant » la responsabilité parentale, d'où toutes les pratiques d'aide à la parentalité (comme à l'AEJ.). Le lien parents-enfants doit, dans la mesure du possible, être préservé, le maintien au domicile familial favorisé et le placement évité. Dans cette conception, il est incontestable que la protection et l'éducation d'un enfant ne peuvent se faire sans ses parents.

- **Conceptualisations et savoirs professionnels mobilisés**

Les références théoriques, même si elles ne sont pas homogènes, relèvent majoritairement du champ de la psychologie. Dans la structure « Mission Possible » par exemple, on trouve des lectures systémistes, comportementalistes, voire « psychopathologistes » des comportements des enfants et des familles. La notion de besoin (des enfants, des parents, du territoire) même si elle n'est pas vraiment élaborée est une notion clé qui guide l'action.

- **Processus de changement visé**

Le changement des comportements est recherché par l'élucidation des processus subjectifs et relationnels en jeu. L'enfant et/ou les membres du groupe familial sont amenés à prendre conscience des significations méconnues de leurs conduites (fonctionnement familial, relations conjugales, actes éducatifs) en réaction face à tous les événements qui les affectent. Le rôle des psychologues dans ces services paraît déterminant (conduite de groupes de paroles, animation d'ateliers d'expressions), etc.

- **Pratiques et rôle du professionnel**

L'intervenant se considère à la fois comme un étayage (repère) et comme un animateur-facilitateur. Cette posture peut être infiltrée d'un imaginaire d'être un « *suppléant* » parental (Fustier 2000). Ainsi une éducatrice de l'AEJ se compare à un « *tuteur* », à « *une colonne vertébrale, le bâton, la balise, le repère* », « *quelque chose de solide auquel on peut se raccrocher mais de manière, arrivé à un certain moment, à pouvoir s'en séparer* ». La fonction d'animateur se déploie dans les ateliers que les intervenants doivent conduire. Au SAJE de JCLT ces ateliers doivent permettre à l'enfant de prendre conscience de ses ressources imaginaires et de développer ainsi ses capacités créatives. Dans cette logique d'action, les intervenants se reconnaissent plus volontiers dans la pratique de l'éducateur.

3. La protection judiciaire

Cette logique d'action caractérise les interventions de Missions Possible et, dans une moindre mesure, l'Accueil Educatif de Jour du Coudray.

- **Représentations de l'enfant et de la famille**

Dans cette logique, l'enfant est considéré à la fois comme un être imparfait et comme un être responsable. Imparfait et donc source potentielle de désordre social, l'enfant doit être contrôlé et si besoin est, redressé « *en sanctionnant ses écarts, sa trop grande liberté qui devient insolence, ses délits vus comme des vices* » (Kaluszynski, 1996, p.116). Si l'enfant méconnaît ou rejette la loi et l'ordre, des sanctions doivent être appliquées. C'est aussi un être responsable et libre. Cette lecture « *responsabiliste* » (Milburn, 2009) refuse l'idée que l'enfant est un petit être fragile devant être protégé contre autrui et contre lui-même. Les notions de symptôme, de souffrance (renvoyant à une lecture clinique trop psychologisante) ou de solidarité, d'environnement (trop « socialement » connotées) sont écartées. L'enfant est saisi sous l'angle unique de la responsabilité de ses actes. En

particulier l'excuse de la minorité peut, dans certaines situations, être refusée⁶³. Reconnu comme sujet de droits, il doit donc connaître la loi ou à tout le moins les règles régissant la vie en collectivité. C'est une forme de citoyenneté⁶⁴ qui lui est reconnue.

Les conceptions de la parentalité relèvent de cette même lecture. Dans les désordres générés par un enfant, la responsabilité de ses parents est là aussi engagée⁶⁵. L'image des parents dans cette logique n'est pas toujours flatteuse et les rapports à l'enfant et aux parents, dans les situations les plus problématiques, peuvent être marqués du sceau de la suspicion.

- **Conceptions idéologiques**

Comme pour la logique « protection de l'enfance », l'institution familiale demeure une valeur cardinale. Deux autres valeurs, étroitement liées, caractérisent aussi cette logique : respect de la citoyenneté et défense de l'ordre social. Concernant ce deuxième point, à Mission Possible par exemple, on utilise volontiers l'expression « défense sociale nouvelle⁶⁶ ». Cette dernière valeur signifie que la société, même si elle n'est pas nécessairement présentée sous un jour positif, n'est pas connotée trop péjorativement.

- **Conceptualisations et savoirs professionnels mobilisés**

On ne peut parler de théorisations vraiment identifiées. Les références sont très proches de la pratique de prévention.

⁶³ C'est ce qu'affirme nettement la loi du 5 mars de 2007 relative à la prévention de la délinquance.

⁶⁴ Cette conception est défendue par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

⁶⁵ Un décret du 6 septembre 2006, publié au Journal Officiel, fixe le contenu du « contrat de responsabilité parentale » ; il rappelle aux parents leurs devoirs et propose des mesures d'aide et d'actions sociales. La loi du 14 mars 2011 d'orientation et de programmation pour la performance de la sécurité intérieure (dite « Lopsi 2 ») accroit la liste des raisons justifiant la conclusion d'un tel contrat. La législation va dans le sens d'un contrôle de plus en plus serré de la fonction parentale.

⁶⁶ Cette référence est faite par Mme Beau, fondatrice de Mission Possible. Dans une interview de 2006 pour se démarquer de la tendance déterministe portée par le rapport de l'INSERM, elle indique qu'elle s'inspire du courant « de la défense sociale nouvelle, né au début du XX^e siècle qui opte pour la protection de l'individu et son émancipation et dont les valeurs humanistes ont irrigué les ordonnances du 2 février 1945 et du 23 décembre 1958 » (ASH, 2481, 1 décembre 2006). Ce courant repose notamment sur l'ouvrage de Marc Ancel, *La Défense sociale nouvelle, un mouvement de politique criminelle humaniste*, 1954. Une société internationale se créera dans cette mouvance et elle est toujours active (http://www.defensesociale.org/home_f.htm). Il s'agit donc d'une théorie de la politique criminelle qui consiste à repenser tout le système pénal sur la défense des droits de l'Homme et non plus sur la défense de la Société. Elle est la cible des partis d'extrême droite en France pour qui « *on a sciemment désarmé l'autorité publique et surtout livré les honnêtes citoyens aux exactions des délinquants et à la barbarie des fauves à visage d'homme* ».

- **Processus de changement visé**

On insiste sur une pédagogie normative du modèle. L'enfant doit acquérir des comportements reconnus comme adaptés et renoncer à ceux considérés comme problématiques, associés à la délinquance ou à la déscolarisation⁶⁷. Il doit manifester dans ses conduites qu'il a compris qu'il est sujet de droit mais aussi astreint à des devoirs. Cette approche, apprentissage/intériorisation de la norme, met l'accent sur la modification des comportements observables et non sur des remaniements psychiques et encore moins sur la dynamique inconsciente de cette vie subjective.

- **Pratiques et rôle du professionnel**

Le projet est double, « redresser » d'une part et « insérer » (ou réinsérer) d'autre part. Le « redressement » peut être qualifié de curatif ou relever de la prévention dite secondaire voire tertiaire. On veut éviter l'aggravation des conduites répréhensibles des jeunes et en particulier la récidive. L'enfant « problématique » doit être maintenu dans des réseaux « normaux » de sociabilité qu'il faut restaurer.

Dans cette lecture responsabiliste, les actes de l'enfant sont appréciés à l'aune d'un référentiel binaire, plus ou moins explicite, opposant le monde de la norme, représenté par le professionnel, à celui des « déviances ». Cette optique éducative vise un modèle de comportement adulte et citoyen fondé sur le contrôle de soi et le respect de la règle.

Le rôle du professionnel est en grande partie celui d'un « observateur » (Fustier, 2003) et celui d'un évaluateur ; d'où la mise en place, dans ces services, de nombreux dispositifs tels que bilans, synthèses, réunions-évaluations, etc. pour permettre un meilleur suivi de ces enfants. Dans la structure « Mission Possible » par exemple, on procède à des observations quotidiennes. A l'AEJ du Coudray, ces tâches occupent une grande partie de la vie organisationnelle. Des bilans sur les activités des enfants sont faits chaque semaine ; des rapports sont transmis au juge des enfants à rythmes réguliers (tous les 6 mois) ; lors de réunions hebdomadaires, des responsabilités sont dévolues aux enfants qui donnent lieu, elles aussi, à des bilans. Les intervenants se revendiquent comme éducateurs et non comme animateurs.

4. L'action humanitaire

Cette logique d'action caractérise les interventions des Bibliothèques de rue d'ATD Quart Monde.

- **Représentations de l'enfant et de la famille**

Exclus, démunis, humiliés tels sont les adjectifs qualifiant ces familles et ces enfants confrontés à des situations d'oppression et d'exploitation. Il y a déni de justice. Ces populations sont considérées comme ayant été privées, dépossédées de leur histoire et de

⁶⁷ Voir les débats médiatico-politiques soulevés par la question du décrochage scolaire.

leur culture. Ce point, l'enfant victime, rapproche cette logique d'action au modèle précédemment décrit, celui de la « protection de l'enfance ».

- **Conceptions idéologiques**

Extrêmement prégnantes, elles décrivent la société sous des couleurs négatives. Le fonctionnement de la société est objet de critiques plus ou moins violentes même s'il n'est pas fait de références à des options politiques explicites. On trouve une forme d'antilibéralisme posé en termes moraux ou éthiques et non pas en termes de « politique politicienne ». Est invoquée de manière constante la défense des droits de l'enfant (culture, santé, logement...). La Convention Internationale des Droits de l'Enfant sert de moteur et de garant à l'action des intervenants. Deux valeurs-clefs sont défendues : la justice (accès des plus pauvres à l'exercice de leurs droits) et la solidarité (responsabilité de chacun envers chacun). Le background est constitué par une forme d'idéologie du don de soi et de son temps ; mais on refuse la notion de charité décriée parce que trop connotée religieusement. La volonté de s'en distinguer est très forte, d'autant plus que l'héritage est là : organisation humanitaire historiquement fondée par un religieux, elle se revendique officiellement aujourd'hui comme laïque.

- **Conceptualisations et savoirs professionnels mobilisés**

Les intervenants d'ATD font référence massivement à l'œuvre, à la pensée et aux pratiques du fondateur, le père J. Wresinski. L'observation de leurs modes d'action fait apparaître des convergences avec les conceptions de la sociologie critique (Saul Alinsky) ou de la pédagogie sociale (Paolo Freire), même si ces mouvements de pensée ne sont pas nécessairement connus ou cités.

- **Processus de changement visé**

On veut œuvrer pour un épanouissement de l'enfant, mais cela n'est possible que si se met en place « *un meilleur développement économique, social et humain* ». Il faut donc agir sur l'environnement (le quartier, les populations et les élus) d'où des actions visant le logement, les vacances en famille, etc. Cette sensibilité envers l'environnement est tellement importante pour ATD que leur projet peut être qualifié de « localiste » : ce sont des petites actions locales qui, en se multipliant, composent l'action du Mouvement. On va ainsi du plus « local » au « global ». On fait le pari que les actions se régénèrent, « essaient », « contaminent » le fonctionnement global de la société. Cette opération sur le cadre de vie se fait conjointement à une action sur l'enfant. Dans l'exemple de la bibliothèque de rue, on facilite l'accès à la culture, représentée ici par le livre. Reconnue comme facteur de civilisation et moyen d'émancipation des pauvres, la diffusion de la culture constitue dès lors un enjeu politique. A ATD la bibliothèque de rue, mais aussi les universités de tous les savoirs, participent de ce même projet.

- **Pratiques et rôles du professionnel**

L'intervenant se veut un militant qui lutte contre l'injustice. A ATD Quart Monde, il est un « allié » s'il reste bénévole ou un « volontaire » s'il se consacre à son activité sur une période de sa vie. On retrouve dans ces qualificatifs deux connotations très fortes ; la

première renvoie à la lutte, au combat ; la seconde est oblativité, don de soi qui peut aller jusqu'au sacrifice. Dans ces deux cas, l'intervenant se doit d'être dans une relation de grande proximité avec les enfants (et les familles).

5. L'éducation populaire

Cette logique caractérise les interventions du GRPAS et du Centre Social Belle Rive et, dans une moindre mesure, d'ATD Quart monde.

- **Représentations de l'enfant et de la famille**

L'univers des représentations de cette logique est très proche de celui de la logique précédente « action humanitaire » : les enfants et les familles sont victimes d'une société injuste qui les « enferme » dans des quartiers de relégation et de ségrégation. Cet environnement social (famille, quartier, école...) considéré comme trop « pauvre », peu stimulant empêche leur épanouissement en les maintenant dans cette situation d'exclus.

Les enfants, perçus d'une manière extrêmement positive, sont riches de potentialités niées ou étouffées. Leurs capacités n'attendent que les conditions favorables pour s'épanouir. Cette richesse, méconnue, est telle que certains intervenants n'hésitent pas à placer les enfants en position d'« experts ». « *Ces enfants ont des choses à nous apprendre, ils possèdent une forme d'expertise* » dira une encadrante du GRPAS.

- **Conceptions idéologiques**

La société libérale, génératrice d'exclusions, est contestée. Dans la « philosophie » du GRPAS par exemple, les valeurs consommation, compétition, rentabilité, exploitation de la nature sont fortement critiquées. En revanche sont défendues des valeurs démocratiques telles que la citoyenneté, la croyance en l'émancipation individuelle et collective. Ces valeurs s'expérimentent dans des pratiques du « vivre ensemble » et de partage d'expériences. On retrouve, ce pari évoqué par Vulbeau (2002, p. 38), pari qui insiste « *sur la capacité de citoyenneté en promouvant une relation sociale dont la participation est un principe actif.* ».

- **Conceptualisations et savoirs professionnels mobilisés**

Les références fondatrices majeures sont les travaux en pédagogie sociale de Cueff (1996 a, 1996 b, 2006), ceux de Charlot (*La mystification pédagogique*, 1980), ainsi que ceux du pédiatre polonais J. Korczak. Deux autres auteurs sont abondamment évoqués, C. Freinet et P. Freire. Enfin les intervenants ayant suivi un cursus universitaire citent les travaux de Bourdieu sur la reproduction sociale.

- **Processus de changement visé**

Il faut lutter contre la fatalité de cette exclusion et faire sortir les enfants de cet « enfermement » dans un territoire (le « quartier sensible » Maurepas pour le GRPAS) ou dans une situation (la misère ou l'indignité pour ATD Quart Monde). On est dans un projet qui vise l'autonomie du sujet et cela passe par la formation d'un esprit critique face à la

réalité sociale ou par un accès à la culture. Le GRPAS par ses activités découvertes amènent les enfants à s'autoriser à se déplacer, à explorer tous les espaces, à se confronter à de nouveaux milieux sociaux, symboliques, écologiques, etc. Dans cette pédagogie du projet, démarche qualifiée de « constructiviste » par Boutin et Durning (2008), l'enfant « est invité à construire les conduites, les connaissances, les outils et les stratégies qui lui apparaissent le mieux répondre aux problèmes qu'il rencontre » (p. 68).

- **Pratiques et rôle du professionnel**

Le rôle du professionnel est d'amener les enfants à découvrir d'autres univers sociaux, de s'ouvrir à la culture (comme l'opéra ou la lecture). « *On veut leur donner des clefs pour qu'ils comprennent leur environnement* » dira une encadrante du GRPAS. Les activités proposées s'articulent fortement avec celles de l'école. Elles se veulent soit en complément, soit en compensation de l'action scolaire⁶⁸ considérée comme inadaptée ou défailante.

Les pratiques sont plus proches du champ de l'animation (loisirs ou activités périscolaires) que de celui de l'éducation spécialisée au sens classique. Les intervenants ne se reconnaissent ni dans la pratique de travailleurs sociaux « canoniques », ni dans celle des enseignants, ni dans celle des animateurs, même s'ils sont très proches de ces derniers. Au GRPAS, ils se revendiquent « pédagogues sociaux », c'est-à-dire qu'ils mettent en place des activités collectives qui permettent le partage d'expériences. De ces pratiques, des leçons « *sont tirées ensemble pour des actions communes et dont tous sont et doivent être responsables* » (Réseau International des Travailleurs Sociaux de rue, 2008, p. 9). Ils se disent « pédagogues » parce que leur pratique se veut « *éducation permanente informelle et/ou non formelle* » (id . p. 20).

La posture de ces intervenants est marquée d'un paradoxe ; ces derniers se veulent à la fois guide (« *On veut leur donner des clefs ...* ») et accompagnateur (« *Ces enfants ont des choses à nous apprendre....* ») Ils se considèrent comme des militants défenseurs des droits des enfants ; cela est très clairement annoncé au GRPAS, comme à ATD.

Ces logiques d'action, bien évidemment, n'épuisent pas toute la complexité du réel ; cependant, elles permettent de dessiner les lignes de force qui soutiennent des pratiques concrètes des différents intervenants en direction des enfants en situation de rue. Elles permettent de mieux identifier les dynamiques de professionnalisation en jeu dans ces structures.

C. Les dynamiques de professionnalisation

Dès le départ de cette recherche la question de la professionnalisation a été reliée à la thématique des actions en direction des enfants en situation de rue. En effet si des pratiques nouvelles émergent de la part des structures comme des personnes physiques, cela interroge sur les professionnalisations utilisées que ce soit à titre collectif ou individuel. Dans la réponse à l'appel d'offres nous avons indiqué que les acteurs des dispositifs en

⁶⁸ Et aussi de l'action éducative familiale.

direction des ESR sont rarement issus des professions traditionnelles du social ou de l'animation. Alors quels sont les points communs de ces acteurs ? Apprennent-ils par leur pratique des compétences et usages d'outils spécifiques ? Ces savoirs sont-ils formalisables et transférables ? ». Pour apporter des éléments de réponse il est nécessaire d'aborder la question de la professionnalisation des intervenants sociaux ; puis de voir si les structures observées ont des positionnements particuliers et des compétences spécifiques mobilisées.

1. Des processus multiples et complexes

- **Une polysémie forte**

Le terme de professionnalisation, récent dans la langue française - 1945 -, renvoie implicitement à la profession, même si le lien n'est pas direct puisqu'il s'agit de l'action de professionnaliser qui elle-même peut viser à donner à une activité le caractère d'une profession ou bien encore de rendre quelqu'un professionnel.

De manière plus théorique, Claude Dubar⁶⁹ propose de distinguer quatre sens :

- la profession c'est la déclaration, la profession de foi ; c'est aussi l'action de déclarer hautement ses opinions ou croyances,
- la profession c'est l'emploi, l'occupation par laquelle on gagne sa vie ; c'est donc l'activité rémunérée,
- la profession c'est le métier. C'est alors l'ensemble des personnes exerçant un même métier. Profession n'est pas très loin de corporation ou de groupe professionnel désignant l'ensemble de ceux qui ont le même nom de métier ou le même statut professionnel,
- la profession c'est la fonction occupée au sein d'une organisation ; elle est liée à l'organigramme.

Si on laisse de côté le premier sens qui pourrait cependant renvoyer à la conception vocationnelle de la profession ou à l'engagement professionnel, cela permet alors de distinguer trois sens de la profession. Un autre élément repose sur la distinction qui peut être faite entre la *profession* dans le champ anglo-saxon et la profession dans le champ français. Au sens anglais du terme les professions sont les « activités de services organisées sous la forme d'associations volontaires et reconnues légalement⁷⁰ ». Elles correspondent de fait à ce que l'on pourrait appeler des professions réglementées ou des professions établies, ce qui est proche des professions libérales en français. Derrière cette différence de sens se profile une autre distinction, théorique cette fois. Le sens anglo-saxon donne lieu, notamment en Angleterre au début des années 1930, à une première synthèse historique et sociologique, qui devient la sociologie des professions. Dans cette perspective ne sont légitimes que les activités de service, qui comme la médecine et le droit, réclament une formation longue et spécialisée, nécessitent une autorisation d'exercer délivrée sur la base du diplôme par des associations exerçant un monopole.

⁶⁹ Dubar, Tripier, Boussard, *Sociologie des professions*. A.Colin, collection U, 3^e édition, 2011.

⁷⁰ *Ibidem*, p 69.

C'est alors la distinction entre professions et occupations qui devient pertinente. Cependant, ce courant de la sociologie a été concurrencé ultérieurement par l'École de Chicago, qui remet en cause cette distinction considérant d'une part que « *les notions de profession et de professionnalisation sont des folk concepts relevant du sens commun et non des concepts sociologiques* »⁷¹ et d'autre part « *il faut nous débarrasser de toutes les notions qui nous empêchent de voir que les problèmes fondamentaux que les hommes rencontrent dans leur travail sont les mêmes, qu'ils travaillent dans un laboratoire illustre ou dans les cuves malpropres d'une conserverie* »⁷². C'est dans cette perspective qu'est apparue la sociologie des groupes professionnels dans laquelle on s'intéresse aujourd'hui aussi bien à la culture professionnelle des architectes qu'à la prostitution de rue. La définition retenue pour le groupe professionnel est la suivante : « *ensemble de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance* »⁷³.

- **Le processus de professionnalisation**

Sur la base de ces différentes distinctions, la professionnalisation comme processus prend un sens bien différent. Si l'on est dans l'opposition anglo-saxonne, il s'agit alors de passer de l'occupation à la profession, lorsque ce passage est envisagé comme réalisable. Si l'on est dans les groupes professionnels il s'agit alors de voir ce qu'il en est de la dénomination, de la visibilité sociale, de l'identification et de la reconnaissance. Pour clarifier les quatre sens possibles du terme professionnalisation, prenons appui sur le tableau 3 à partir des trois sens de profession.

⁷¹ Demazière, Gadéa, *Sociologie des groupes professionnels*. La découverte, 2009, p 19.

⁷² Ibidem, p. 18 d'après E. Hughes.

⁷³ Ibidem, p 20.

Tableau 2 : Les quatre sens de la professionnalisation

Sens de profession	Dénomination	Définition du processus
Emploi	Salarisation	Activité ou occupation qui fait l'objet d'une reconnaissance par la transformation ou l'autonomisation d'une activité, qui se distingue du bénévolat, du militantisme, du travail domestique, du travail noir (...) pour devenir un emploi reconnu.
Métier	Construction d'une qualification (Professionnalisation-formation)	Définition d'un cursus de formation par l'Etat, qui joue un rôle de garant de la qualification. Sa possession est souvent requise pour accéder à un marché du travail fermé.
	Constitution d'une profession (Professionnalisation-profession)	Constitution d'un corps, d'un groupe professionnel qui s'autonomise et s'identifie à travers une même dénomination, même si celle-ci ne dit pas pour autant ce que les gens font. Cela peut passer par une réglementation précise des actes professionnels et par la constitution d'un ordre.
Fonction	Construction de compétences (Professionnalisation-travail)	Constitution d'un ensemble d'activités en un tout autonome qui va devenir un métier. Il y a là un travail de déconstruction/reconstruction, voire de division du travail, à partir de fonctions déjà existantes. Pour réaliser cet ensemble d'activités, des compétences spécifiques vont être nécessaires.

Source : Wittorski 2008, Fourdrignier 2009b.

2. Des caractéristiques spécifiques

Dans quelle mesure les professionnalisations mobilisées par les six structures étudiées ont des points communs ou non ? Quatre caractéristiques peuvent être identifiées.

- **Une mise à distance du travail social et de ses formations**

Certaines structures le disent clairement, il peut y avoir un refus d'être assimilé à « l'institution du travail social » : pas de titre d'animateur, d'éducateur, de travailleur

social. Les formations professionnelles dans les métiers « canoniques » du travail social (éducateur spécialisé, assistante de service social, animateur socioculturel) sont considérées comme inadaptées à la pratique de « pédagogues de rue ». Ces professions sont connotées : trop « bureaucratiques », trop « méprisantes » envers les familles, trop distantes (GRPAS). Dans un autre registre ATD quart Monde a une position comparable. Il y a là une critique institutionnelle explicite ou implicite : les institutions ne sauraient pas travailler ou ignorerait la frange la plus en souffrance de leur public. ATD interviendrait alors pour permettre un lien, une passerelle. Ceci est renforcé, dans ce cas bien particulier, par le fait que les acteurs, qu'ils soient volontaires ou simples alliés du mouvement, ne sont absolument pas des professionnels du social ; ils ne s'y destinent pas et ne se forment pas dans ce domaine. Par contre, ils peuvent être parallèlement des enseignants ou des travailleurs sociaux ce qui arrive quelques fois, mais dans ce cas ils semblent cloisonner leurs activités. Pour autant cela ne met pas à distance du social, parce que dans tous les cas exercer dans une bibliothèque de rue suppose « une sensibilité et une conscience du social ».

Néanmoins certaines structures vont avoir recours à des travailleurs sociaux, notamment des personnels éducatifs, diplômés ou pas. Mais d'autres paramètres vont alors intervenir. Cela peut être la non linéarité du parcours : *« la chef de service a eu à cœur de recruter des individus dont le parcours n'était pas linéaire. Plusieurs d'entre eux ont pratiqué d'autres professions auparavant : dans l'audiovisuel, le commerce. Cela n'empêche pas de rencontrer des professionnels qui travaillent depuis de nombreuses années dans l'éducation spécialisée »* (JCLT). Cela peut être aussi par connaissance et par intérêt pour le projet de l'association (Mission Possible). Dans cette association les chefs de service, responsables des antennes, sont issus du monde éducatif. Ils constituent d'une certaine manière la garantie éducative de l'association. De même sont accueillis des stagiaires issus des centres de formation en travail social ou des universités...

La mise à distance peut se décliner dans une autre modalité : le recours à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Certes dans ce cas on prend bien appui sur les diplômes d'Etat mais en même temps on tente de les obtenir sans en passer par le processus de formation classique. Elle est utilisée au moins par deux structures. Par exemple, une monitrice éducatrice est en cours de VAE pour être éducatrice spécialisée, en prenant appui sur le dispositif de soutien de branche du fond de formation UNIFAF. Dans la même structure l'éducateur sportif a procédé à une VAE en 2005 pour obtenir le BEATEP Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire.

- **Une dominante de formations universitaires**

Si l'on ne privilégie pas les formations du travail social, privilégie-t-on pour autant les formations universitaires ? Deux situations sont ici à distinguer : celle où coexistent ces deux voies de qualification, celle où la voie universitaire est la seule possible. Dans le premier cas on trouve par exemple le Centre Social Belle Rive où les formations privilégiées sont dispensées à l'Université. Les salariés sont tous animateurs avec un DUT Carrières Sociales. Le coordinateur est titulaire en plus du DEFA. La directrice est assistante de service social et titulaire d'un Master de Sociologie.

Dans le second cas, on peut trouver aussi bien les psychologues (Mission Possible), que les enseignants spécialisés (SAJE) de l'unité d'enseignement qui sont titulaires du CAPASH : (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés

et la scolarisation des élèves en situation de handicap). On peut aussi trouver des formations complémentaires au diplôme du travail social (licence de sciences de l'éducation, masters spécialisés...). La directrice du Centre Social de Belle Rive a suivi un master qui s'inscrit dans une logique d'Action Recherche.

L'université fait parfois plus que former les professionnels ; elle peut être aussi partenaire dans le cadre de projets de formation. C'est le cas pour le GRPAS. Le partenariat peut alors se décliner de différentes manières : les stages du GRPAS sont reconnus par le DUT de l'IUT Carrières Sociales de Rennes II. Il est l'instance de formation professionnelle du GRPAS. La pédagogie sociale devient « discipline » universitaire. Pour autant la professionnalisation ne peut être réellement assurée par l'université. Dans le cas de Mission Possible le point commun est d'avoir un partenariat avec une université dans le cadre de la création d'un diplôme universitaire en lien avec l'université Paris XII à l'époque, aujourd'hui Paris Est Créteil. Pour autant il n'a pas été fait référence à cette formation pour les professionnels de l'antenne étudiée.

- **La place du militantisme et la professionnalisation des bénévoles**

A la question, dans quelle mesure l'activité professionnelle des salariés est influencée par des formes de militantisme, les réponses sont très variables selon les structures. Pour certaines aucune forme de militantisme n'est revendiquée. Pour d'autres la référence à l'éducation populaire sera forte (Belle Rive et le GRPAS). Pour ATD la situation est particulière car on a du militantisme sans salariés... Ici le mouvement, détaché des commandes politiques et sociales plus indépendant financièrement et sur le plan de ses outils et méthodes, repose par principe sur le militantisme. Ce militantisme est l'assise qui permet d'aller vers une posture de type plus professionnel que le bénévolat classique. On pourrait presque émettre l'hypothèse que le militantisme produirait une sorte de professionnalité alors que pour la plupart des acteurs sociaux, le militantisme serait, ex post, une manière de donner du sens à son action. Plus globalement il faut tenir compte ici de l'histoire de chaque secteur et de chaque structure. En effet historiquement la place du militantisme ou du bénévolat n'est pas la même. L'éducation populaire s'est construite sur le militantisme, puis sur une professionnalisation de certains de ses militants. Dans d'autres cas, celui des associations gestionnaires, on a des associations sans bénévoles ou presque. La relation entre ces trois ensembles bénévoles/militants/salariés est de ce fait très variable.

Dans ce contexte, il peut sembler très paradoxal d'examiner la question de la professionnalisation des bénévoles. Pour autant cette question se pose aujourd'hui. Elle se pose d'autant que l'on voit bien comment les frontières entre les statuts se brouillent de plus en plus. On parle également de VAE des bénévoles (Berthet, Lenoir, 2010). Cette dimension peut être au cœur du projet. C'est le cas à Belle Rive : *« les habitants peuvent simplement participer aux activités, mais la plupart du temps ils co-animent, co-développent et peuvent même intégrer les comités d'organisation (le Conseil d'Administration). Cette expérience peut permettre de s'exprimer plus facilement, d'être mieux dans sa peau, de prendre plus d'assurance et de constater qu'il est possible d'avoir des envies et de les réaliser. Le projet permet d'être acteur, de faire des choses, de voir que l'on est capable de concrétiser des choses. Cela permet aux gens de changer. D'un point de vue professionnel, elle pense mettre en place un projet pour devenir vendeur indépendant à domicile »*. Dans le cas d'ATD on ne parle pas de professionnalisation des bénévoles. Pour autant la formation est obligatoire ; elle se fait sous la forme de journées de partage et de réflexion dont le nombre peut être variable selon l'envie et la soif des uns

et des autres, mais dont le principe est obligatoire. Cette formation est endogène, effectuée par le mouvement et ses animateurs sont aussi d'anciens acteurs. La boucle est ainsi bouclée. Cependant ces formations sont ouvertes sur l'extérieur et peuvent être des lieux de confrontation et d'échange avec des professionnels éducatifs et sociaux. Dans ce cas la formation est transversale car les professionnels sociaux qui y viennent se mettent en situation d'apprendre de la part des volontaires, bien plus qu'ils ne pensent eux même transmettre ou apporter. Cette situation est bien entendu paradoxale.

- **Des dynamiques collectives**

Comme cela a déjà été évoqué la professionnalisation recouvre une dimension collective. Cela peut se faire en lien avec le projet. A Belle Rive « *la formation est continue car le projet du centre social demande une déconstruction des références professionnelles habituelles. C'est la directrice qui mène ce travail perpétuellement mais de manière intégrée au quotidien* ». A Mission Possible, différentes modalités sont mises en place afin de garantir une cohérence de l'ensemble des antennes. Cela passe par des formations collectives internes ou externes, des analyses de pratiques avec un intervenant extérieur, des stages éducatifs et des réunions de concertation par métiers en vue de faire un « management des connaissances ».

Dans d'autres lieux cela va s'inscrire dans le droit de la formation tout au long de la vie par le biais de formations collectives qui sont régulièrement proposées aux éducateurs autour de la question de l'autorité par exemple. Ils peuvent participer à la formation continue, aux conférences, aux colloques (SAJE). Elles peuvent être obligatoires : il y a des formations ponctuelles obligatoires chaque année (la réforme de la protection de l'enfance) ou des formations régulièrement proposées (bienveillance, sexualité des adolescents, etc.) (JCLT).

Cela peut aussi s'inscrire dans une dynamique de "groupe" : une fois par an sont organisées des journées inter-professionnelles du groupe SOS. Tous les métiers du groupe sont présentés aux salariés afin de favoriser l'esprit de groupe (l'identité du groupe SOS est « très forte », charte du groupe à respecter) et de promouvoir la mobilité interne.

La dynamique collective peut aussi prendre la forme de l'organisation apprenante. Ceci se retrouve d'abord chez ATD Quart Monde : le renforcement des compétences et la production des connaissances sont partagés. Tout le monde est censé y contribuer dans le mouvement qui propose des outils (réunions, colloques, publications, maison d'édition, journaux, stages de formation, etc.) pour y parvenir. Nous sommes dans une perspective où la connaissance et la compétence sont pensées comme découlant d'une recherche / action collective. Il s'agit bien d'une organisation apprenante. C'est ce que l'on retrouve aussi au GRPAS où la dimension collective se retrouve à la fois dans une idéologie partagée, dans un parcours obligé du processus de professionnalisation et dans les profils de recrutement. On pourrait dire que c'est l'organisation qui est professionnalisante.

3. Des compétences particulières ?

Au-delà des qualifications individuelles et collectives des salariés comme des bénévoles qu'en est-il des compétences mobilisées ? Cette question est d'importance mais elle est complexe à étudier pour deux raisons au moins : la première est liée à la polysémie de la notion de compétence. La seconde est liée aux difficultés de son repérage. C'est là à la fois la limite du discours des personnes rencontrées et de la méthode retenue. Néanmoins trois

compétences peuvent être distinguées, celles qui sont mobilisées en direction des enfants, celles qui sont mobilisées en direction des parents et celles qui sont relatives au milieu de l'enfant. En complément émergent également deux types d'expertise.

- **Les compétences mobilisées en direction des enfants**

Selon les uns et les autres nous allons avoir des compétences « classiques » et d'autres plus innovantes. A Belle Rive par exemple, les compétences de base sont classiques car elles relèvent de l'animation et de la gestion d'activités. Pourtant, le projet les combine de manières totalement innovantes, qui les différencient de l'approche de l'animation de quartier habituelle. Les animateurs se sentent d'ailleurs « déformés » par rapport aux habitudes de ce genre de structures. Même si le concept n'a jamais été évoqué, il s'agit d'un empowerment. Dans un autre contexte, à l'AEJ, on parlera d'énergie, de dynamisme, d'innovation, de vigilance, d'attention, d'empathie, d'écoute, de « faire avec » pour l'éducatrice et pour le responsable pédagogique. Il faut rester exigeant vis à vis des enfants et ne pas tomber dans le misérabilisme car ce n'est pas le « meilleur service à rendre à l'enfant ». « Les éléments de réalité s'imposent à lui » (il faut qu'il connaisse ses tables de multiplications). A JCLT l'éducateur sportif rédige régulièrement des comptes rendus sur l'état physique des enfants en termes de santé physique et de développement psychomoteur général. Il collabore beaucoup avec la psychologue, ils comparent leurs constats sur les enfants. Selon la monitrice éducatrice, il faut être incitatif, proposer et dans la façon dont on propose, faire bouger les choses en douceur, pas leur imposer, être force de proposition et travailler la relation de confiance.

- **Les compétences mobilisées en direction des parents**

Au SAJE, pour l'éducatrice il s'agit de rendre possible la coéducation, le soutien à la parentalité : « on va partir d'incident ou de difficultés rencontrées par la famille qui explique ce qui s'est passé. » Souvent les parents ont tendance à dire « il a fait ci, il a fait ça ». Nous on leur demande « comment vous avez réagi, qu'est-ce que vous avez mis en place ? ». Il faut savoir être diplomate. Pour le JCLT, il faut prendre le temps d'installer une relation de confiance, pour pouvoir être invité dans les familles, faire en sorte que les parents soient acteurs de leurs propres vies et ne rien imposer de manière frontale.

Cela suppose aussi une maîtrise de soi pour éviter de se laisser aller à ses sentiments ou de céder aux « tentatives de manipulations » de la part des parents, ou une bonne distance pour pouvoir apprécier les réactions et y répondre correctement. Cela passe aussi par l'ouverture, la disponibilité, l'écoute, l'observation : partager des activités pour comprendre comment fonctionnent les familles. Les séjours éducatifs permettent de comprendre les attitudes des parents : « *en 3 heures de temps j'ai pu déceler certaines choses dans la relation entre la mère et l'enfant, c'est une base de travail* ». Arriver à mieux saisir ces fonctionnements est un des buts des activités.

- **Les compétences relatives au milieu de l'enfant**

C'est un autre volet privilégié de manière plus ou moins forte par les structures rencontrées. L'enfant n'est pas pris exclusivement en soi ou au sein de sa famille. Il l'est aussi en lien avec le (s) milieu(x) dans lequel (lesquels) il évolue. Cela suppose alors de la part des

acteurs sociaux d'avoir une connaissance fine de ces milieux, de ses acteurs. Lorsque cela n'est pas possible, on tente d'y remédier en cherchant à réintroduire plus de proximité. C'est par exemple le cas pour Mission Possible à Drancy qui intervient au niveau de l'ensemble de la ville mais cherche à agir au plus près de certains quartiers. Cette prise en compte du milieu peut aussi se décliner par le fait de développer des interactions entre les enfants et d'autres milieux. On cherche alors à les « faire sortir du quartier » comme le fait le GRPAS. Cela suppose donc ici à la fois de pouvoir travailler cette dimension des interactions mais aussi de connaître les acteurs qui agissent dans ces différents milieux. Cela fait alors référence au travail en réseau.

- **Des formes d'expertise**

Au-delà de ces compétences on voit aussi émerger deux formes particulières d'expertise qui n'ont de commun que le nom. La première est portée par ATD Quart Monde (et dans une moindre mesure au GRPAS) ; la seconde est portée par Mission Possible. Dans le premier cas nous sommes proches des expériences qui valorisent les « experts du vécu » : les non spécialistes que sont les militants d'ATD se sentent au moins spécialistes de leur public. La question de la formation et de la professionnalisation pour ATD repose sur un renversement : ce sont les pauvres qui peuvent enseigner et aider à comprendre la pauvreté. Ce sont eux les professeurs, les réels formateurs. On n'est pas si loin ici des bases de la clinique de la concertation qui propose de considérer l'utilisateur comme un expert. De ce fait nous avons un schéma qui se dessine et qui propose que la véritable compétence professionnelle se transmette du public aux professionnels sociaux, via les volontaires. Cela rejoint d'autres initiatives qui s'intéressent aux savoirs émergents : « *ce n'est pas un savoir de connaissance mais une démarche de pensée couplée à des démarches d'innovation/évaluation. Quand il y a une situation problème, on ne se lamente plus, on tente d'inventer un nouveau savoir pour y face, ou pour vivre avec : c'est une tension créatrice* »⁷⁴.

Dans le second cas nous sommes dans une toute autre logique. Il s'agit d'abord de constituer une expertise à partir de l'action de l'association et ensuite de la valoriser hors de l'association. Elle parle d'un « *savoir-faire transmissible au service des élus, agents des collectivités locales et des associations* ». C'est ce qui s'est passé pour les missions de diagnostic et d'évaluation effectuées par Mission Possible. Ces deux éléments sont centraux dans le projet d'origine de l'association. Des compétences se sont constituées à partir de profils professionnels très distincts des intervenants sociaux. Dans un second temps cette expertise s'est autonomisée de l'action de l'association et devient une autre activité.

Au final, il faudrait aussi tenir compte des parcours de professionnalisation. Pour la directrice du SAJE, l'expérience est certes importante, mais les apports théoriques également. C'est pourquoi elle souhaite maintenir un bon taux de qualification et réfléchir à l'intégration de bénévoles de manière ponctuelle, lors de projets particuliers. Au GRPAS les intervenants peuvent être des professionnels diplômés ou des bénévoles. Le plus important n'est pas la possession d'un diplôme professionnel mais la présence de qualités de type « qualités personnelles » (dynamisme, créativité, initiative, motivation, « culot »)

⁷⁴ Giordan, Heber-Suffrin, *Savoirs émergents. Quels savoirs pour aujourd'hui ?* Ovidia, 2008, p. 301.

et/ou de compétences spécifiques exigées par les activités assurées en faveur des enfants et/ou d'« expériences » familiales ou de milieux sociaux (la rue, les milieux populaires, la jeunesse), ainsi que le partage des conceptions défendues par le GRPAS. Les parcours vont ici mêler formations universitaires (formation de base - DUT- et formations complémentaires - masters -) et expériences à l'étranger (Venezuela, Colombie, Pérou, Pologne) dans le cadre de projets personnels et/ou de stages.

D. Des processus d'innovation ou d'adaptation ?

De quelles natures sont les changements observés dans les modes d'intervention des structures enquêtées ? Comment catégoriser une innovation et une adaptation ? Cette dichotomie sociologique est-elle pertinente au regard des six expériences qui nous concernent ? Après avoir proposé une théorie du changement, nous proposerons des critères de distinction, une catégorisation de chaque institution, puis une critique de notre proposition de catégorisation initiale.

1. Théorie du changement

La capacité des acteurs à produire du changement est une donnée sociologique affirmée par l'analyse stratégique. Avant de distinguer la nature de ces initiatives, il faut d'abord accepter que tout acteur d'un système ait intérêt à jouer de ces marges d'incertitude pour faire valoir sa liberté et augmenter son pouvoir : « *ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs* » (Crozier, Friedberg, 1977, p.24).

Notre démarche interroge les processus de changement aux seins des organisations enquêtées. En la matière, l'innovation est la notion habituelle pour désigner les changements de pratiques professionnelles. Pour certains, l'innovation est synonyme d'évolution : « *développement de pratiques différentes, alternatives, adoptions de nouvelles démarches, expérimentations émergentes de dispositifs novateurs, ...* » (Fablet, 2009, p. 16). L'innovation peut alors se définir comme « *une recombinaison des éléments de l'existant* » (Tourrilhes, 2007, p. 11). En ce sens, l'innovation peut être distinguée de l'invention (Alter, 2000 et 2002). L'innovation peut en effet remettre au goût du jour d'anciennes idées ou pratiques. Pour d'autres, l'innovation correspond au contraire à un type de changement qui s'apparente à de l'inédit ou encore « *à introduire quelques chose de nouveau dans une chose déjà établie* » (Fablet, 2009, p.16). Finalement, deux types d'innovateurs sont distingués : « *les transformateurs et les créateurs institutionnels* » (Fablet, 2009, p. 17). Les premiers visent à transformer l'existant et les seconds à créer une rupture en inventant du neuf. Les innovateurs sont d'une manière générale perçus comme des sortes de déviants affirmant leur lassitude à appliquer des pratiques habituelles qu'ils jugent inefficaces (Moscovici, 1979). La force du rejet qui vise l'innovateur est proportionnelle à la rupture que le changement propose à l'environnement dans lequel il agit. Trop souvent, l'innovation ne constitue qu'un label prestigieux, qui sert de caution pour soutenir une position idéologique que l'on souhaite soustraire au questionnement objectif. Cette dérive a été tellement forte, que la nature scientifique de ce concept a été depuis longtemps soumise à caution (Kaddouri, 1998).

Nous avons également choisi de distinguer deux approches du changement. Il nous semble que les adaptations et les créations constituent deux démarches distinctes. Si ces deux projets induisent la capacité à institutionnaliser de nouvelles pratiques dans le cadre de la

professionnalisation du travail social, elles sont de nature sociologique différente. L'adaptation est transformative dans le cadre d'une négociation, alors que l'innovation est inventive dans le cadre d'une confrontation. Mais ces deux types de changement relèvent bien de l'expérimentation. Appliquées au champ des pratiques professionnelles, l'adaptation signifie donc la transformation des pratiques institutionnelles établies, tandis que l'innovation implique l'invention de nouvelles pratiques, radicalement différentes, voire opposées aux pratiques existantes. Théoriquement, les institutions anciennes et de taille importante, prises dans la nécessité d'assurer leur pérennité, basées sur une organisation et une standardisation, sont plus enclines à l'adaptation. En revanche, le secteur associatif et en particulier les petites structures, peuvent avoir plus facilement la souplesse et la liberté nécessaires à l'innovation. Malgré leurs différences, les initiatives de nature innovantes et adaptatives relèvent de processus définis par Beugnot (2011) comme « *expérimentaux* » et « *transférentiels* » qui « *permettent de sortir des pratiques habituelles et de construire d'autres modalités d'intervention* ». Enfin, ces processus sont à considérer sur la durée puisqu'ils visent à modifier non seulement les pratiques et les valeurs professionnelles mais aussi les systèmes de représentations propres aux membres de l'organisation ; ce que souligne Sainsaulieu (cité par Breugnot, 2011) : « *ce processus d'apprentissage culturel fondamental ne peut s'opérer que dans un lent et tenace va-et-vient entre positions différentes. L'élément essentiel est la durée ; l'action porte sur la transformation des imaginaires collectifs* ».

- **L'adaptation**

D'un point de vue sociologique, l'adaptation vise à l'ajustement des pratiques existantes dans le but de maintenir la pérennité du système, alors que l'innovation se place en porte-à-faux avec les pratiques établies. Pour un système, l'adaptation est une « *exigence fonctionnelle* » : il s'agit de se procurer les ressources nécessaires pour se maintenir ou de répondre aux stimulations environnementales pour évoluer (Akoun, Ansart, 1999). En revanche, l'innovation se rapproche de la notion d'invention et porte en elle la nécessaire rupture avec le système établi, voire un antagonisme avec ce système : « *on ne peut pas ainsi penser l'innovation sans se référer au cadre réglementaire ou coutumier dans lequel elle se développe : la rencontre entre l'innovation et les pratiques sociales établies est toujours antagonique* » (Alter, 2000, p.3).

La notion d'adaptation suppose l'existence de pratiques préétablies. Dans le cas des pratiques professionnelles qui nous concernent, les adaptations se retrouvent dans le cadre des secteurs « historiques » composant les champs de l'enfant à protéger : la protection de l'enfance, la Protection Judiciaire, l'action humanitaire et l'éducation populaire. Ces champs ont déjà eu à connaître plusieurs adaptations, en fonction de l'évolution du contexte social et politique. Notre hypothèse de recherche consiste à interroger les initiatives de prise en charge qui ont sollicité les logiques qui les régissaient jusqu'alors. Pour qu'il y ait adaptation, il est nécessaire de reconnaître une continuité entre les pratiques passées et actuelles. De plus, une adaptation, de part sa nature progressive, constitue un processus dont il est difficile de distinguer le début et la fin. Autrement dit, l'adaptation peut être considérée comme faisant partie de la vie institutionnelle. Il serait surprenant de n'observer aucun changement adaptatif dans les pratiques d'un champ professionnel, au vue des changements législatifs, des publics, etc.

Tout système étant en interaction avec d'autres systèmes, chaque champ est appelé à être en mouvement dans une logique systémique, par rapport aux modifications historiques,

législatives, sociologiques, économiques, etc. La difficulté est de repérer dans les faits ces modifications à bas bruit, en dehors de la représentation des acteurs qui jugent continuellement les évolutions auxquelles ils sont à la fois soumis et partie prenante. Selon cette logique, les adaptations concernant les ESR sont davantage susceptibles de concerner les institutions traditionnelles du champ de l'enfant à protéger.

Voici quelques indicateurs d'adaptation :

- évolution du contexte propre au champ professionnel (historique, législatif, sociologique, économique, professionnel),
- volonté réformatrice, négociations de l'organisation avec ses partenaires habituels,
- revendications à être reconnu comme davantage légitime,
- évolution progressive des pratiques.

• **L'innovation**

La notion d'innovation suppose l'existence de pratiques en rupture avec les références antérieures. Le caractère innovant porte en soi plusieurs interrogations. Sur le plan linguistique, il implique la création de nouveaux concepts, de nouvelles définitions, pour mieux cerner de nouvelles réalités : la notion d'ESR, distincte des enfants des rues, des enfants dans la rue ou encore des enfants à la rue, peut être un bon exemple de cette nécessité linguistique et conceptuelle. De même, les rôles, statuts et fonctions déjà existants ne sont plus forcément pertinents pour considérer ces pratiques innovantes. L'innovation pose également des problèmes juridiques. Les normes qui régissent les interventions professionnelles étant liées aux pratiques anciennes, les pratiques innovantes peuvent ainsi se heurter assez facilement à des problèmes de légalité : par exemple dans le cas d'activités en milieu ouvert fondées sur le principe de la libre adhésion, qui a la responsabilité des enfants ? Ici, la logique de l'inscription et de l'autorisation préalable donnée par les parents s'opposent au caractère « ouvert » de l'activité, caractéristique majeure de cette innovation éducative.

Par ailleurs, l'innovation peut rencontrer des limites économiques et sociales. Économiques, car le financement de ces activités est lié à leurs reconnaissances, en particulier par les pouvoirs publics et les représentants de la branche professionnelle. Il existe donc une période de latence, plus ou moins longue, durant laquelle l'innovation n'est généralement pas financée par les pouvoirs publics, jusqu'à ce que sa pertinence et son utilité sociale soient reconnues et appréciées. Cette institutionnalisation constitue paradoxalement la validation et la fin de l'innovation. Parallèlement, l'innovation peut poser dans un premier temps un problème de reconnaissance sociale à ceux qui la mènent. L'innovation est ainsi susceptible de défaire des positions institutionnelles acquises et d'en créer de nouvelles. On peut comprendre que l'innovation se heurte à une certaine résistance de prime abord.

Voici quelques indicateurs d'innovation :

- évolution du contexte propre au champ professionnel (historique, législatif, sociologique, économique, professionnel). Ce point est commun avec l'adaptation,
- acteurs emblématiques qui portent la rupture que représente l'innovation qu'ils s'engagent à développer,

- acteurs à la fois intégrés et extérieurs aux secteurs professionnels reconnus comme historiquement légitimes,
- conflit avec le champ ou ses partenaires habituels,
- appartenance à un mouvement dissident,
- bénévolat,
- difficulté à définir l'institution de référence,
- revendication de nouvelles pratiques.

- **Les critères de distinction**

Ces deux formes de changement peuvent s'appliquer tout ou partie sur l'organisation, les références, les pratiques et les relations avec les partenaires. Il est nécessaire de distinguer les dimensions institutionnelles concernées par les changements observés. Il est donc impossible d'évoquer un projet qui relève de l'adaptation ou d'une innovation, de manière globale. Toute catégorisation est soumise à la définition du cadre qui permet de qualifier la nature du changement observé. Plus généralement, une innovation dans un champ peut être une adaptation dans un autre. Ces deux réalités sont donc liées à leur contexte de référence, qu'il est alors nécessaire de préciser géographiquement et institutionnellement.

La question de l'adaptation et de l'innovation se heurte à celle de la temporalité. Le temps de l'adaptation et l'innovation est marqué par la pérennisation des normes que ces changements portent en eux. D'une manière générale, l'institutionnalisation des changements portés par l'adaptation et l'innovation marque leur fin. La diffusion est donc un indicateur central qui marque la fin d'une étape et ouvre éventuellement le début d'une nouvelle phase d'adaptation ou d'innovation.

C'est en nous basant sur ces éléments théoriques que nous avons établi des critères de distinction. L'adaptation se caractérise par le premier mot souligné, alors que l'innovation est caractérisée par le second :

- évolution dans une continuité ou rupture par rapport à un courant de pensées qui décline références et méthodologies,
- évolution dans une continuité ou rupture par rapport à un cadre institutionnel qui se réfère à des normes législatives, réglementaires et/ou administratives,
- perpétuation ou rupture par rapport à des modes d'organisation labélisés,
- pérennisation ou précarisation des organisations et des modes d'actions,
- reconnaissance ou conflictualisation des relations avec l'environnement partenarial,
- diffusion ou limitation de la sphère d'influence.

2. Analyse des monographies de services

- **ATD, les bibliothèques de rue**

Les bibliothèques de rue ne s'inspirent pas de pratiques et de références antérieures, liées au travail social. Il s'agit d'un transfert d'une pratique relevant d'une logique humanitaire et d'aide au développement, dans les pays dits développés. Aucune demande n'a été formulée à ATD pour mettre en place ce projet, qui date de 1969. Les références théoriques de ce projet ne sont pas sans rappeler la sociologie contestataire et communautaire américaine de Saül Alinsky et les pratiques sociales « de base », du Black

Panther Party. S'il est difficile de trouver un lien avec des références plus françaises, l'action « bibliothèque de rue » s'inscrit dans la cohérence avec l'ensemble des projets d'ATD. ATD ne revendique pas une concurrence avec le travail social, mais dépasse les caractéristiques classiques de l'action charitable ou militante, par le fait que le travail y est extrêmement réfléchi, défini et rigoureux, comme en témoigne la théorie (concepts, vocabulaires et outils) et les écrits qu'il suscite en interne. Les caractéristiques de non concurrence avec le travail social classique et de cohérence constituent la base de la légitimité dont ce projet bénéficie. La crédibilité et la légitimité d'ATD, renforcées également par la personnalité de son fondateur (le père Wresinski) sont étayées par une certaine autonomie financière. ATD dispose de ressources de financements en fonds propres. Cela permet de ne pas dépendre seulement de subsides publics et d'éviter les obligations avec les tutelles. Même si ce projet peut montrer la pertinence de certaines références revendiquées par d'autres acteurs (comme les pédagogues de rue), ce projet « à côté » du travail social ne génère pas de contestations, puisqu'il n'entraîne a priori ni concurrence directe ni transfert de compétences.

Ce service présente les critères d'une innovation (rupture dans les références et les pratiques, fondateur charismatique, revendication de nouveaux concepts et difficulté de pérennisation du financement), à l'exception près que son développement ne s'est pas réalisé dans un contexte conflictuel avec son environnement. Il est possible d'émettre l'hypothèse que ce climat apaisé repose sur l'absence de demande d'institutionnalisation de son modèle au-delà de lui-même. Ce projet montre qu'une innovation peut être non menaçante si son cadre de référence ne remet aucune institution en question. En ne revendiquant pas un modèle de professionnalisation alternatif dans le travail social, les bibliothèques de rue bénéficient d'une reconnaissance et d'une autonomie, même si ces références constituent en partie un contre modèle aux critères habituels du travail social. Ainsi, le caractère menaçant d'une innovation se mesure aux prétentions de l'action à influencer dans un champ préétabli. Si ce projet constitue une innovation dans le champ de l'humanitaire, il n'est pas perçu en tant que tel par le travail social qui l'ignore, ne se sentant pas menacé.

- **GRPAS**

Les références de ce service sont la pédagogie sociale et dans une moindre mesure l'éducation populaire. Les oppositions et les obstacles correspondent aux questionnements des tutelles et des partenaires. La volonté de s'inscrire dans des loisirs qui ne sont pas de consommation, de sortir du quartier en cassant la notion de territoire, de créer des petits groupes de 3 ou 4 enfants et de ne pas gérer un local, suscite des interrogations fortes. Elles sont significatives des difficultés rencontrées pour expliquer l'action aux partenaires et la justifier. Le créateur est un élu local. L'incompréhension se cristallise autour de la référence à la pédagogie sociale qui n'est pas intégrée aux références habituelles françaises. Finalement, ce service revendique son appartenance à un secteur à part entière qui n'existe pas de manière institutionnelle. Cette revendication se construit contre les métiers préexistants (animateur, éducateur, travailleur social) et les intervenants affirment leur professionnalité en tant que pédagogues de rue, dans la lignée des travaux et pratiques du pédiatre et pédagogue polonais J. Korczak. Ce projet se situe dans une approche très critique des institutions du social, qui porteraient en elles une domination des familles. Ces incompréhensions et oppositions expliquent un financement et un soutien de l'environnement fragiles, nécessitant de constantes négociations pour la survie du projet,

malgré l'ancienneté de la première association créée à Brest en 1980. Cette lutte prend également corps dans le cadre d'un réseau régional, national et international (Dynamo International).

Ce service présente les critères d'une innovation (rupture dans les références et les pratiques, fondateur charismatique, revendication de nouveaux concepts, difficulté de pérennisation du financement et conflit avec son environnement). Cette innovation se heurte d'ailleurs à une lutte farouche pour sa survie. Sa nature incontestablement innovante empêche toujours sa légitimation dans le champ du travail social, alors que ce projet existe, comme cela a déjà été évoqué, depuis plus de 30 ans. Nous serions alors tentés d'émettre l'hypothèse qu'une nature innovatrice, dans une logique de rupture, se mesure au refus de la reconnaissance de sa légitimité.

- **Centre Social Belle Rive**

Le Centre Social Belle Rive s'inscrit, depuis 2001, dans le champ de l'éducation populaire, du Développement Social Local. D'un point de vue administratif, ce projet s'intègre au cadre législatif et réglementaire des centres sociaux. Mais ses références revendiquent des courants minoritaires dans ces contextes : Paulo Freire, la conscientisation et l'entraînement mental d'après-guerre. Finalement, ce projet s'inscrit dans une logique communautaire et d'empowerment. Ainsi, l'approche théorique du centre s'inspire de mouvements préexistants, mais tente de les adapter à un cadre des références et à des pratiques préexistants d'un centre social et d'un projet d'animation de quartier. Ce projet est considéré comme atypique par les tutelles et les partenaires. Sa fondatrice en représente l'esprit et engage son équipe dans des actions recherche. Cette caractéristique implique d'importantes négociations et explications pour faire comprendre et accepter les pratiques non conventionnelles. Ce projet est incompris de la majorité des acteurs concernés à l'échelle de son environnement local, départemental, voire régional. Sa particularité explique la fragilité du financement, mais aussi du recrutement qui nécessite d'aller au-delà des professions canoniques du social et privilégie les animateurs, reconnus comme plus souples.

Ce service présente les critères d'une innovation (rupture dans les références et les pratiques, fondateur charismatique, revendication de nouveaux concepts, difficulté de pérennisation du financement et conflit avec son environnement). Pourtant, son cadre de fonctionnement le contraint à demeurer dans celui préexistant des centres sociaux, pour bénéficier d'un agrément et d'un fonctionnement. Ainsi nous pouvons émettre l'hypothèse que pour certaines tutelles, qui autorisent son existence, ce projet est une volonté d'adapter le projet des centres sociaux (Mairie et Fédération des centres sociaux). Pour le moment, ce projet d'adaptation a échoué dans la mesure où ce modèle n'a pas fait école, même au sein de la ville ; l'autre centre social demeure classique dans ses références et pratiques. Ce cas de figure montre un exemple d'une tentative conjointe d'adaptation et d'innovation, qui se poursuit tant que le modèle reste minoritaire dans son champ professionnel de référence.

- **L'Accueil Educatif de Jour du Coudray**

L'AEJ s'inscrit dans une histoire ancienne, puisque sa création date de 1974. Ce projet a connu de multiples évolutions. En affirmant la priorité de l'éducatif sur le pédagogique, ce projet porte en lui la critique de l'Education Nationale et affirme la nécessité d'un soutien à

la parentalité. Il s'inscrit dans une affirmation de créer un lien fort avec l'extérieur, notamment l'école et de graduer l'accueil en fonction des besoins (accueil séquentiel, scolarité interne ou externe, suivi en externe d'enfants scolarisés, etc.). Cependant, la fragilité de ce modèle ultra minoritaire nécessite une grande visibilité de la part de l'équipe de professionnels, qui produit régulièrement des écrits pour valoriser les actions et légitimer le surcoût lié au faible nombre d'enfants pris en charge. Dernièrement, des demandes ont souhaité une ouverture en août et sollicité les professionnels en tant qu'experts pour faire des bilans, soit en externe, soit en interne avec hébergement.

Ce service présente les critères d'une adaptation (demande de l'environnement, ancrage dans des pratiques préétablies, continuité avec les références structurelles de son secteur de référence à un champ donné, questionnements mais pas de réelles oppositions). Cependant, ce projet est une adaptation particulière dans la mesure où il concerne simultanément deux champs professionnels (la protection de l'enfance et l'Ecole). Son existence ne donne pas lieu à un développement massif de la réforme proposée. D'une certaine manière, il serait encore possible d'émettre l'hypothèse que cette adaptation relèverait en fait d'un « alibi » pour permettre au modèle dominant de continuer à exister, paradoxalement renforcé par le modèle minoritaire qui s'oppose à lui dans les deux champs professionnels de référence.

- **Le Service d'Accueil de Jour Educatif de JCLT**

Le SAJE s'est développé dans le cadre de la protection de l'enfance classique, mais dans une alternative critique à l'AEMO, pour l'améliorer. Ce projet correspond à une demande politique, formulée par les services départementaux. Les références sont en opposition aux pratiques instituées (visite à domicile, alternative au placement, adhésion des parents, séjours, activités, rares entretiens, etc.). Ce projet introduit un accueil séquentiel qui articule hébergement et retours à domicile, dans le cadre d'une recherche de fortes relations avec les parents (adhésion) et les enfants (activités). On voit donc bien la spécificité du SAJE : permettre à l'enfant d'être socialisé, en journée durant les temps périscolaires, dans une structure adaptée à ses besoins en termes d'activités culturelles, sportives et éventuellement de soins (psychologiques), sans nier les parents dans leurs fonctions. Ce projet est globalement soutenu par les autres acteurs du champ de la protection de l'enfance car le diagnostic des limites de l'AEMO est partagé. D'ailleurs, lorsqu'un enfant est pris en charge par le SAJE, il n'y a pas de mesure d'AEMO en même temps. Il n'y a donc pas de concurrence dans le même espace temps. Certains juges du secteur de ce SAJE préfèrent essayer cette solution avant d'utiliser l'AEMO. Cependant, il n'existe que deux services de la sorte à Paris.

Ce service présente les critères d'une adaptation (demande de l'environnement, ancrage dans des pratiques préétablies, continuité avec les références structurelles de son secteur de référence à un champ donné, questionnements mais pas de réelles oppositions). Cependant, son existence ne donne pas lieu à un développement massif de la réforme proposée à l'échelle du secteur de la protection de l'enfance. D'une certaine manière, il serait possible d'émettre l'hypothèse que cette adaptation relève en fait d'une forme « d'alibi » pour permettre au modèle dominant de continuer à exister, paradoxalement renforcé par le modèle qui s'oppose à lui mais qui reste ultra minoritaire.

- **Mission Possible**

Ce service représente une création qui n'entretient pas beaucoup de références communes avec le monde de l'intervention sociale. En revanche, ses modalités de fonctionnement empruntent de nombreuses références à la justice, à la prévention de la délinquance (univers d'origine de la créatrice) pour les objectifs, de l'Education Nationale dans le cadre des PRE et de l'entreprise pour le sponsoring. Ce projet ne répond pas à une commande. En revanche, le service est aujourd'hui reconnu comme le spécialiste des enfants difficiles. Le projet est relativement récent, puisqu'il existe depuis 2006. Il n'y a pas vraiment d'oppositions extérieures mais plutôt un intérêt méfiant, voir un franc intérêt notamment médiatique. Ses actions sont reconnues, entre autre comme une meilleure alternative à l'AEMO, mais il n'y a pas de financement pérenne. L'instigatrice est une notable (magistrate), qui s'est entourée de personnes dont les qualifications sont décalées par rapport au travail social (chercheurs, sciences politiques, entreprises, etc.). Ce service légitime sa pratique par le concept de prévention précoce. Il est probable que cette approche soit intégrée aux références de l'intervention sociale. Pour asseoir son projet, le service dispose d'un ensemble d'ingénierie qui définit ses propres modalités opérationnelles, tout en en proposant de les exporter en élaborant de théories transférables.

Il présente les critères d'une innovation (rupture dans les références et les pratiques, fondateur charismatique, revendication de nouveaux concepts et difficulté de pérennisation du financement), à l'exception près que son développement ne s'est pas réalisé dans un contexte conflictuel avec son environnement. A ce titre, ce projet est en voie d'être institutionnalisé, même si l'absence de financement pérenne reste à résoudre. Deux hypothèses peuvent contribuer à expliquer cette facilité de développement. La prévention précoce répond à une préoccupation du moment, dans une logique sécuritaire appliquée à l'enfance et ce projet n'a bousculé aucune autre réponse instituée qui générerait des rivalités. A ce titre, cette adéquation avec les attentes de l'environnement amène cette innovation à ne plus l'être en s'institutionnalisant rapidement. Le soutien politique dont bénéficie le projet est alors déterminant. Bien que de nature innovante, le modèle revendiqué est déjà en phase avec les valeurs et l'idéologie du moment. Ainsi d'un point de vue sectoriel il s'agit d'une innovation, mais d'un point de vue des références il s'agit d'une adaptation.

3. Eléments de typologie

Le tableau ci-dessous reprend les critères de distinction définis préalablement. Le signe « - » désigne l'absence de critère, le signe « + » désigne son existence, une majorité de « + » définit une adaptation. L'obtention d'une majorité de « - » définit une innovation. Un nombre égal de signes définit à la fois une adaptation et une innovation.

	GRPAS	Centre Social Belle Rive	AEJ et SAJE	ATD	Mission Possible
Perpétuation des références et des pratiques	-	-	-	-	-
Perpétuation du cadre institutionnel	-	+	+	-	-
Conflit	+	+	-	-	-
Pérennisation de l'action	-	-	+	+	+
Diffusion	-	-	-	-	+
Reconnaissance juridico/administrative	-	+	+	-	-
	Innovation	Adaptation/innovation	Adaptation/innovation	Innovation	Innovation

Il apparaît ainsi que le GRPAS, les bibliothèques de rue d'ATD et Mission Possible possèdent davantage de critères caractérisant l'innovation, alors que le Centre Social Belle Rive, l'AEJ et le SAJE présentent autant de critères relevant de l'innovation que de l'adaptation. L'AEJ, le SAJE et le Centre Social Belle Rive sont à la fois des adaptations et des innovations, parce que leurs promoteurs ont opté pour des stratégies qui consistent à référer des pratiques innovantes en contradiction avec la logique du cadre institutionnel ; qui s'inscrit au contraire dans une continuité. Dans les deux cas, un cadre classique permet des pratiques innovantes. Au-delà de cette similitude, le centre social vise à faire évoluer le secteur de l'animation socioculturel, alors que l'AEJ et le SAJE permettent au secteur d'évoquer une alternative sans pour autant faire évoluer l'ensemble. Les motivations sont opposées mais la logique est la même.

Cette approche permet de relativiser l'intérêt de qualifier globalement une initiative selon la dichotomie habituelle adaptation/innovation. Dans le cadre de notre étude, aucune institution ne présente un profil purement innovant ou adaptatif. Ainsi, toute catégorisation n'a de sens que dans une approche qui délimite la sphère concernée par la nature de l'expérimentation. Aucune initiative n'est de nature purement innovante ou purement adaptative ; dans certains cas, il est possible d'être les deux, afin de viser un changement ou au contraire de garantir une continuité.

Le processus d'adaptation suppose le soutien actif ou passif du secteur professionnel de référence de voir évoluer sa norme par un nouveau projet. Les nouvelles références et pratiques sont susceptibles de contredire de manière frontale celles qui sont établies. Néanmoins, dans un tel cas, comme le montrent nos résultats, les projets d'adaptation porteurs de fortes différences servent alors pour sauvegarder le *statu quo* antérieur (SAJE de JCLT et l'AEJ du Coudray). Alors, l'ampleur de la réforme est à moduler et à circonscrire dans le cadre de l'exception qu'elle représente. En l'occurrence, son existence, qui peut être considérée comme un gage de réussite, ne permet pourtant pas à peser durablement sur les normes de son secteur de référence ; principalement l'AEMO.

Le processus d'innovation est potentiellement plus conflictuel, dans la mesure où le changement recherché est plus important et non souhaité par une majorité d'acteurs du secteur dans lequel il tente de se développer (GRPAS et Belle Rive). Si l'innovation crée directement un secteur nouveau, les conflits peuvent être limités, voire absents, si les revendications ne portent pas sur la remise en question des références et des pratiques d'autres secteurs (les bibliothèques de rue d'ATD) ou si la volonté générale intègre déjà les nouvelles normes portées par le projet (Mission Possible). Paradoxalement, ce n'est donc pas les valeurs portées par les innovations qui sont déterminantes dans l'existence de conflits et de ruptures, mais la concurrence qu'elles portent à l'ordre établi. C'est ainsi que le GRPAS et les bibliothèques de rue d'ATD revendiquent beaucoup de références et de pratiques communes, mais seul le premier est vécu comme une menace. En l'occurrence, le travail social refuse en quelque sorte la pédagogie de rue car cette pratique ambitionne de se faire reconnaître comme un mode de professionnalisation alternatif sur bon nombre de points à celui défendu par les métiers canoniques du travail social. Au contraire, ATD demeure en dehors de ces logiques en ne revendiquant aucune norme opposable à un quelconque de ces métiers.

Une adaptation et une innovation ne se voient que dans le moment où elles s'affirment comme un nouveau modèle de références et de pratiques, qui pèse sur un équilibre préétabli. En ambitionnant et en réussissant à concurrencer la norme, ces processus de changement s'institutionnalisent et peuvent à leur tour être remplacés par de nouvelles adaptations ou innovations. Ainsi, les bibliothèques de rue d'ATD et Mission Possible sont d'anciennes innovations, dans la mesure où elles produisent désormais leurs propres normes reconnues comme légitimes dans leur secteur. En revanche, les autres projets sont encore engagés dans un processus de changement, qui relève soit de l'innovation soit de l'adaptation, dont la pérennisation est encore incertaine. En effet, leurs normes restent minoritaires et n'affectent pas durablement leur secteur de référence. Enfin, un même processus de changement peut être à la fois considéré comme une adaptation ou comme une innovation, en fonction du point de vue des acteurs concernés. A ce titre, un financeur peut accorder des moyens pour voir la norme se modifier dans un secteur donné, alors qu'un acteur peut se servir momentanément du cadre d'un secteur pour en créer un nouveau à terme. Ainsi considérés, les concepts d'adaptation et d'innovation se révèlent comme particulièrement difficiles. Dépendant étroitement d'un espace-temps de référence, ces concepts sont susceptibles d'être utilisés comme des notions par les acteurs, comme des références idéologiques, en fonction de leurs intérêts. Il convient donc de mesurer la difficulté de leur maniement, de la prudence qui en découle et de la nécessité de référer systématiquement les critères qui permettent de les définir en tant que tels.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de saisir le contour des prises en charge socio-éducatives qui se sont progressivement mises en place en France pour répondre aux besoins identifiés des « enfants en situation de rue » (ESR). Nous partions de l'idée que des accompagnements destinés aux enfants en danger ne sont pas adaptés, parce que les besoins spécifiques d'une partie de ce public ne sont pas bien identifiés. Pourtant, nous pensions qu'il existait des initiatives en la matière qui s'inscrivent finalement dans une logique globale d'innovation. L'identification des institutions qui se sont mobilisées pour répondre à ces besoins ne nous a pas permise d'inscrire notre démarche dans un seul secteur d'intervention. En effet, s'il s'agit d'intervenir auprès de l'enfance en danger, au sens large, les initiatives repérées ne se limitent pas au champ institutionnel de la protection de l'enfance. Cette caractéristique distingue notamment notre travail de celui de Pascale Breugnot qui elle s'intéresse aux « *innovations qui se limitent au champ de la protection de l'enfance, c'est à dire celui de la protection sociale et de la protection judiciaire de l'enfance* » (Breugnot, 2011, p 7). Notre recherche s'inscrit dans la conception élargie de l'enfance en danger selon laquelle il est possible « *de tenir compte de toute la palette des situations pouvant physiquement ou moralement, mettre en danger l'enfant : elle ouvre ainsi des possibilités d'intervention dans des situations [...] telles que la grande précarité économique et sociale, lorsqu'elle conduit les parents à ne plus pouvoir faire face à leurs responsabilités [...] ou encore les difficultés importantes de la relation entre parents et enfants* » (Naves, 2007, p 45).

Notre travail de recherche reposait sur quatre présupposés :

- il existe, en France en 2010, des « enfants en situation de rue ».
- des initiatives se sont constituées pour prendre en compte ce public et apporter des réponses à ses besoins.
- ces actions se distinguent des pratiques habituelles par les logiques d'action, les professionnalisations qu'elles mobilisent et leur caractère expérimental.
- ces initiatives relèvent d'un processus d'expérimentation qui se distinguent, en fonction de leur degré de rupture avec les normes en vigueur, en innovation ou en adaptation.

Notre recherche a montré qu'il existe peu de références explicites aux ESR dans les perceptions des départements, des responsables d'institutions, des discours des intervenants ou dans le corpus professionnel ou scientifique. A ce titre, le point de départ notionnel peine donc à être validé conceptuellement. Il est alors possible de penser que les enfants dans cette situation spécifique ne se retrouvent pas dans la « clientèle » suivie par ces structures ; il se peut aussi que cette spécificité ne soit pas reconnue par les intervenants ; il est enfin envisageable que cette catégorie potentielle de public n'existe pas.

De fait, il a surtout été question des enfants rencontrant des difficultés : problèmes familiaux, des enfants de familles en grande vulnérabilité sociale, des problèmes

psychologiques, etc. La rue en tant que telle n'est pas vraiment évoquée, alors que l'enfant tient une place prépondérante. La « centralité » donnée à la place de l'enfant n'empêche pas l'émergence de modalités d'intervention très différentes voire disparates. Cette hétérogénéité a inscrit notre recherche dans tous les secteurs qui œuvrent auprès des enfants. Nous avons identifié quatre logiques d'actions dominantes : « protection de l'enfance », « protection judiciaire », « action humanitaire », « éducation populaire ». Ces quatre logiques se distinguent par des visées différentes, que nous avons synthétisées ainsi : la « protection de l'enfance » est « limitatrice de dangers », la « protection judiciaire » est « responsabiliste », « l'action humanitaire » est « humaniste » et « l'éducation populaire » est « émancipatrice ».

L'ambition de chaque structure enquêtée, affirmée par ses écrits ou dans les propos de leurs acteurs, est de répondre au plus près des « besoins » de l'enfant, dans son environnement le plus quotidien. Cette référence à la notion de « besoin » renvoie à une multiplicité de significations variables, suivant les fonctionnements organisationnels ainsi que les conceptions éducatives, professionnelles, idéologiques des institutions enquêtées.

Chaque structure justifie son existence par sa volonté de répondre à des besoins non satisfaits des enfants. De fait, cette notion de « besoin » demeure floue. Elle est en revanche toujours utilisée pour souligner des défaillances ou des échecs des parents, des « institutions » (l'école, les administrations, le champ des activités de loisir et périscolaires, l'environnement local) ou de la « société » en général. Les actions auxquelles nous nous sommes intéressées sont légitimées et justifiées dans le discours des interviewés en termes d'opposition, plus ou moins nette, aux pratiques assurées par les autres instances (société, administrations, famille). Ces postures impliquent de nombreuses références explicites ou implicites à un discours politique.

Ces oppositions, dans les pratiques et les conceptions, peuvent prendre des figures plus ou moins conflictuelles. L'un des paramètres permettant de faire une distinction entre innovation et adaptation peut être le « degré » d'expression de ces oppositions, qui peut soit tendre vers la « correction », la « conciliation » avec les instances mises en cause, jusqu'à la « rupture » ou « l'autonomie ». Un autre révélateur entre innovation et adaptation se retrouve dans l'examen des modalités de professionnalisation mises en œuvre par ces organisations (modalités concrètes d'embauche, intégration dans les services, opportunités et pratiques de formations, possibilités de promotion, etc.).

Les organisations les plus innovantes font preuve d'une grande créativité dans le recrutement de professionnels. Lorsqu'ils sont diplômés, ces salariés sortent en effet de filières « traditionnelles » en travail social. Dans les autres cas, il est recherché principalement des « qualités personnelles » révélées par un certain parcours de vie. Dans tous les cas de figure, l'employeur remplit par la suite une fonction, voire une mission, de professionnalisation majeure, dans le cadre d'une « organisation apprenante » qui transmet un ensemble de valeurs, de savoirs et de compétences spécifiques au projet institutionnel.

A un niveau plus général, cette enquête sur les actions en direction des ESR nous amène à interroger la place donnée à l'enfant dans notre société. Il faudrait prendre la notion de place dans toutes ses dimensions :

- « matérielle-objective », dans la possibilité donnée aux enfants de s'approprier des territoires. Quels sont les lieux qu'ils ont le droit d'occuper, d'investir ?

- « symbolique », dans la reconnaissance que la société peut leur octroyer comme sujet « acteur » et « auteur » de leur vie.
- "politique" par la "lutte des places". Est-ce que tous les enfants ont une place, tout comme leurs parents ou est-on dans une société de "surnuméraires" ?

Notre société semble vouloir contrôler l'univers enfantin. Les lieux où l'enfant évolue doivent être surveillés, que ce soit le territoire domestique (le domicile), les différents services en faveur de l'enfance (l'école, les structures de loisirs, le péri-scolaire), les espaces publics où l'enfant est toléré sous certaines conditions. L'enfant doit demeurer perpétuellement sous le regard de l'adulte, que ce soit les parents, les enseignants, les animateurs, etc. Bien évidemment, les espaces publics sont décrits comme des lieux dangereux parce qu'ils constituent un territoire où la socialisation échappe à l'emprise de l'adulte. L'enfant peut alors subir des influences non contrôlées par l'adulte et donc néfastes. Ces risques sont considérés avec beaucoup d'inquiétude.

Ce contrôle (sous couvert de protection) qui se veut extrêmement minutieux vise à l'éducation d'un enfant actif et occupé, dans un cadre sécurisé relevant d'une institution. L'activité est alors hautement valorisée, en s'opposant à la passivité associée à la solitude, l'ennui, à l'oisiveté. Enfin, si l'activité vise l'autonomie, celle-ci doit être placée dans le cadre d'une fréquentation institutionnelle qui implique l'intériorisation des règles auxquelles l'enfant doit se soumettre. Aux premiers constats des défaillances dans ces modalités de surveillance, le danger représenté par l'espace public et la figure symbolique de la Rue pousse à la mobilisation des professionnels soignants, sociaux, éducatifs.

C'est dans ce cadre que les ESR sont susceptibles de recouvrir une réalité et une cohérence en tant que groupe spécifique d'enfants. Les ESR seraient des enfants qui échappent partiellement au contrôle des institutions et semblent en danger parce qu'ils sont voués à se socialiser au contact dangereux de l'espace public non contrôlé ; symbolisé par la figure de la Rue. Pour ceux qui les accompagnent, cette situation est toujours perçue comme la défaillance des institutions (la société, les administrations ou la famille). En ce sens, les actions que nous avons rencontrées partagent le même diagnostic d'une défaillance initiale institutionnelle que leur initiative viendrait corriger. Dans cette perception, l'espace public et la figure symbolique de la Rue, sont des références communes centrales. Que l'espace soit investi ou au contraire mis le plus à distance possible de l'accompagnement proposé, la Rue ne peut se suffire à elle-même pour éduquer des enfants. Dans tous les cas, les actions en faveur des ESR portent en elles la finalité d'apporter de l'institution (de la culture, des valeurs, des règles, etc.), même si cela se déroule à ciel ouvert. En ce sens, les ESR seraient des enfants perçus comme en défaut de socialisation institutionnelle. Le risque de danger serait alors constitué par la potentielle fréquentation de l'espace public, et de la figure symbolique de la rue, sans un accompagnement éducatif adapté. La représentation de ces dangers s'exprime encore davantage dans le contexte actuelle de lutte contre l'insécurité, qui appliqué à la jeunesse, amène certains maires à prendre des arrêtés « couvre feux ». Le dernier point commun des actions en direction des ESR serait de devoir dépasser les logiques habituelles des accompagnements, dont les limites ont exclu de fait une catégorie d'enfants de l'influence des principales institutions éducatives. Cette obligation à faire autrement pousse les institutions concernées à innover, dans une démarche forcément plus politique que celles qui reproduisent le modèle habituel.

Plus globalement, cette recherche participe à l'élargissement de l'approche des enfants en situation de risque et des réponses qui leur sont apportées. En effet, les interventions sont

le plus souvent centrées sur l'aide et le soutien aux parents dans leurs tâches éducatives dans le cadre de l'AEMO ou sur l'action de suppléance familiale. Un premier élargissement s'est fait sous l'intitulé des « innovations socio-éducatives » définies comme « *des actions et des dispositifs intermédiaires se situant entre ces deux modalités d'intervention* » (Breugnot, 2011, p 50). Les expériences étudiées ici se situent encore ailleurs. Il s'agit d'actions qui ne sont menées ni au domicile des parents - ou d'un tiers - ni dans une institution spécialisée avec hébergement. Elles peuvent se dérouler dans d'autres lieux, comme la rue. Cependant, par la tranche d'âge retenue (entre 6 et 11 ans), elles se distinguent aussi des actions classiques d'animation ou de prévention de la délinquance, comme de la prévention spécialisée.

Nos investigations peuvent par exemple questionner la prévention précoce, qui est toujours soumise à suspicion aujourd'hui⁷⁵ : « Pour qui sait lire et mettre en lien, le dépistage à 3 ans des futurs délinquants est un projet qui perdure sous le nouvel habillage langagier de la prévention précoce des enfants en difficulté » (Pas de 0 de conduite, 2011, p 214). Pour autant le travail mené par l'association Mission Possible constitue une réponse pertinente. Il est alors nécessaire de baliser ce que recouvre cette prévention précoce et définir ses modalités d'intervention, en lien et par différence avec les autres modalités déjà présentes ; telle que la prévention spécialisée pour les plus âgés.

Cependant, nous préférons davantage insister sur le fonctionnement global du champ socio-éducatif. En effet, l'étude des pratiques éducatives et sociales concernant les enfants qui ne trouvent pas dans les institutions classiques de réponses à leurs besoins, nous amène en fin de compte à questionner la capacité d'un secteur non pas seulement à innover, mais également à institutionnaliser. Car l'innovation que nous avons rencontrée à travers cette enquête semble osciller entre deux écueils :

- la normalisation qui tend par exemple à faire se ressembler les pratiques des SAJ, avec celles de services beaucoup plus classiques de l'ASE,
- la précarisation des pratiques qui restent marginalisées, comme celle de l'accueil en milieu ouvert de Saintes ou le travail du GPAS.

Ces deux tendances semblent constituer les deux faces d'un même phénomène. Celui se caractérise par la difficulté de changer et de faire changer les modes traditionnels d'accompagnement, qui restent cantonnés à l'approche des difficultés des enfants à partir des seules difficultés d'intégration dans la famille, à l'école, dans les loisirs. Les innovations étudiées ici ont montré des difficultés à pouvoir faire institution. Instituer caractérise le pouvoir de créer, mais aussi celui de durer et d'habiliter. Il existe ainsi trois composantes fondamentales dans le processus d'institutionnalisation qui va bien au-delà de la question de l'innovation ou de l'adaptation. Il s'agit de mettre en œuvre des expériences et des pratiques qui durent, mais aussi de constituer une base suffisante de savoirs, d'expertises et aussi de reconnaissance professionnelle pour avoir un impact significatif sur les pratiques et les représentations.

⁷⁵ Pour illustrer cela on peut citer un article qui vient de paraître dans la revue Devenir. Son titre en est : Prévention précoce au domicile : une revue de la littérature et une description d'un service français d'intervention sociale et familiale, 23-2011,1, 33-68. En fait l'article porte sur l'intervention en période périnatale.

Or, de ce point de vue là, la plupart des structures étudiées semblent en situation difficile pour pouvoir s'institutionnaliser. Les SAJ apparaissent comme des structures trop peu autonomes ou indépendantes pour s'affirmer comme des modèles institutionnels ; il semble davantage que ces structures trouvent à se définir par rapport à d'autres, comme un élément dans un réseau ou dans un parcours. Au sein du groupe étudié, ATD, Mission Possible comme le GPAS, apparaissent comme les structures les plus à même de développer un discours autonome sur leurs propres pratiques. Le GPAS a ainsi pu être en mesure de spécifier un champ d'intervention qui lui est propre (le champ de pratiques liées à la pédagogie sociale), voire même de définir un nouveau champ de professionnalité (les pédagogues sociaux). Dans ce même groupe, seul ATD peut démontrer une relative indépendance institutionnelle et financière qui garantit d'ailleurs un écart et une différence importante de cette organisation vis-à-vis des pratiques et du champ du travail social.

Les cadres légaux et réglementaires de l'intervention socio-éducative seraient ici à interroger. Cela concerne tant la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale que la loi Hôpitaux, Patients, Santé, Territoire de 2009. Dans quelle mesure les nouvelles règles du « jeu » favorisent les pratiques innovantes et la réponse aux besoins non identifiés au départ ?

L'importance prise par les schémas départementaux ou régionaux, confiés aux collectivités publiques, et les nouvelles procédures d'appel à projet tendent à la conformisation, même si les actions innovantes ne sont pas a priori écartées.

A partir de notre interrogation liminaire concernant les représentations de la situation de rue des enfants en France, nous avons essentiellement rencontré des discours et pratiques qui reprennent des visions des problèmes des enfants du point de vue de la question de l'intégration. L'enfant qui ne fréquente pas les structures classiques ou qui ne semble pas trouver de réponses à ses problèmes ou préoccupations, apparaît en France comme « mal intégré à celles-ci ». La notion d'enfant ou d'adolescent « décrocheur » décrit bien un processus qui vise à définir une problématique orientée, qui limite une réflexion libre et approfondie à son sujet. Le terme de « décrocheur » semble indiquer la causalité et la solution au problème évoqué : le fait du décrocheur est une action du décrocheur et il convient simplement de « raccrocher » ce dernier. Le plus troublant reste bien que le décrocheur, par le concept même qui le caractérise, ne se trouve plus défini de manière conjointe avec le contexte qui caractérise sa trajectoire et sa situation.

L'enfant en danger en France est trop souvent renvoyé à sa seule responsabilité accusatoire, alors qu'il est pourtant :

- un acteur rationnel qui n'est pas seulement victime de désinformations ou de dysfonctionnements, même familiaux, mais qui exerce également ou revendique une capacité d'agir en fonction de ses intérêts et motivations propres,
- un acteur en recherche et en attente de rencontres éducatives et de modalités d'intervention qui s'adaptent à la fois à ses contraintes et à ses préférences,
- un acteur plongé dans un environnement complexe qui ne se limite pas à une seule institution ou à de simples influences.

Comprendre la réalité des enfants en danger suppose de les saisir dans leurs interactions avec un environnement. La notion de milieu permet alors de rendre compte de l'effet de cette interaction. Par ses recherches de contact, mais aussi par son investissement dans des

rencontres et possibilités qui sont à sa portée, l'enfant vise à transformer son environnement en milieu social ou éducatif. L'enfant en danger serait ainsi en recherche d'un milieu. Cette recherche caractérise une attente, une disponibilité ou au contraire une démarche active dans les espaces publics. A leur façon, toutes les institutions rencontrées portent dans leurs projets la reconnaissance profonde de l'enfant en tant qu'acteur dont l'accompagnement doit fortement respecter et prendre en compte son milieu ; que celui-ci soit une famille maltraitante ou la rue.

Il est alors nécessaire de sortir des lieux communs, comme par exemple, celui qui consiste à percevoir l'extérieur comme dangereux et l'intérieur comme protecteur. Le GPAS définit ainsi tout autant son action vis-à-vis des enfants des rues que vis à vis des enfants qui sont alors désignés comme étant « d'appartement ». Cette situation d'appartement peut être vécue par les enfants comme tout aussi dommageable, et peut être même davantage, que les situations de solitude ou d'errance (Cueff, 2006). Cette problématique peut également s'appuyer sur des faits sociaux connus : la fréquence des accidents domestiques, la surreprésentation des situations de danger au sein même des groupes ou des espaces occupés par les proches de l'enfant et non pas dans les espaces publics, comme le représentent le plus souvent les médias (Ott, 2002).

Les accompagnements étudiés dans le cadre de cette recherche permettent de considérer que la prise en charge des ces enfants nécessite des actions éducatives qui viseraient, entre autre, à constituer ou soutenir le milieu de l'enfant. Il s'agit donc de privilégier les pratiques destinées davantage à initier, créer et entretenir des réseaux relationnels et sociaux locaux autour des enfants, sans forcément chercher à s'adresser prioritairement aux parents ou aux enfants eux-mêmes.

Ils permettent aussi de renouveler le regard porté sur la traditionnelle partition entre « espace public » et « espace privé ». La présence dans les espaces publics des enfants a cessé de paraître naturelle au cours du XIXème siècle (Ott, 2002). Au fur et à mesure que la place de l'enfant ou des adolescents dans les espaces publics est remise en cause, qu'elle est fréquemment assimilée à un risque de délinquance ou de déscolarisation, la vie de l'enfant dans l'espace privé de la famille concerne de plus en plus les institutions elles-mêmes. Au même moment, les difficultés des institutions pour répondre aux besoins et difficultés des enfants, amènent souvent les professionnels à se rapprocher des parents. Il est de plus en plus courant que les parents aient des relations éducatives suivies avec les institutions et soient appelés à participer à leur fonctionnement. Dans de nombreux cas, les parents sont amenés à prendre le relais des institutions qui n'accueillent plus leurs enfants ou qu'ils leur confient de façon séquentielle. Cet appel à la participation dans les institutions et de prise de relai dans les domiciles engendre parallèlement un questionnement plus pressant, celui de justifier les conditions de vie dans les familles. Nous assistons ainsi à une remise en cause de cette part de la vie de l'enfant dans sa famille qui pouvait être considérée comme privée. Ainsi, les familles et les enfants qui s'éloignent des institutions se trouvent ainsi refoulés des espaces institutionnels publics et fragilisés dans leur espace privé, par les questionnements qui leur sont adressés pour expliquer leur éloignement.

Les accompagnements relatés et analysés dans cette recherche poussent à un travail en profondeur sur et avec le milieu des enfants. Ce système de relations ne peut être appréhendé et mobilisé si l'on persiste à opposer l'extérieur et l'intérieur, les institutions et les familles ou encore les familles et les enfants.

Bibliographie

- Agora débats/jeunesses (2010) *Jeunes « riches et pauvres », processus de socialisation*, N°53.
- Alter Norbert (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF.
- Alter Norbert (Sous la direction de), (2002) *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, Paris : La découverte, collection Recherches.
- Ariès Philippe (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil.
- Ariès Philippe, Duby Georges (1987) *Histoire de la vie privée, tome V, de la première guerre mondiale à nos jours*, Paris : Seuil.
- ATD Quart Monde, 2003, rapport d'activité.
- Aubinais Marie (2010) *Les bibliothèques de rue. Quand est-ce que vous ouvrez dehors ?*, Paris : Bayard.
- Bastard Benoit, Gréchez Jean. (2002) *Des lieux d'accueil pour le maintien des relations enfants-parents*, propositions pour la reconnaissance des Espaces-Rencontre, rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille et à l'Enfance.
- Bastard Benoit, (2005) « *Vers un nouvel encadrement de la parentalité ? L'intervention sociale face aux ruptures familiales* », in Informations sociales, N°122.
- Bazin, Hugues (2011) « *Quels enjeux pour un art et une culture populaire en France ?* », in Cahiers de Recherche Sociologique N°49, Université du Québec : Athéna Édition, pp. 123-146.
- Berthet T. Lenoir (2010) La VAE des bénévoles en milieu associatif : bilan d'une expérience régionale, in Itcaina X (Dir) *La politique du lien, les nouvelles dynamiques territoriales de l'économie sociale et solidaire*, Presses Universitaires de Rennes, 199-215.
- Boutin Gérard, Durning Paul (2008) *Enfants maltraités ou en danger, l'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris : L'Harmattan.
- Breugnot Pascale (2011a) Les innovations socio-éducatives. *Les Cahiers dynamiques*, Ramonville-Saint Agne : ERES, N°1, 97-107.
- Breugnot Pascale (2011b) *Les innovations socio-éducatives. Dispositifs et pratiques innovants dans le champ de la protection de l'enfance*, Rennes : Presses de l'EHESP.
- Cartier Marie et al. (2008) *La France des petits-moyens. Enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris : La Découverte, collection Textes à l'appui.
- Castel Robert (2007) *La discrimination négative, citoyens ou indigènes ?* Paris : Seuil, collection La république des idées.

Centre d'Analyse Stratégique (2010) *La prévention précoce : entre acquis et controverses, quelles pistes pour l'action publique ?* Note d'analyse, questions sociales, N° 205, décembre.

Chamboredon Jean-Claude (1971) *La délinquance juvénile, essai de construction d'objet*, Revue Française de Sociologie, XII, 1971, 335-377.

Charlot Bernard (1980) *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Paris : Payot.

Chauvière Michel (1999) *Une violence discrète : le mauvais usage des allocations familiales. 1938-1946*, revue d'histoire de l'enfance irrégulière, N° 2.

Gore, Claire (2001) *Enfants délaissés, adoptions tardives en France et en Europe*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

Collectif Pas de 0 de conduite (Le) (2011) *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond*, Ramonville-Saint Agne : Erès, 255 p.

Crozier Michel, Friedberg Erhard, (1977) *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil.

Cueff Daniel (dir.) (2006) *L'enfant dans la rue. Lutte contre les violences envers les enfants des rues*, Paris : Daphnée.

Cueff Daniel (1996a) in *Pédagogie Sociale*, Revue franco-polonaise, N° 1, Centre de perfectionnement des enseignants à Varsovie, Varsovie.

Cueff Daniel (1996b) in *Pédagogie Sociale*, Revue franco-polonaise, N° 2, Centre de perfectionnement des enseignants à Varsovie, Varsovie.

D.G.A.S. (2006) *Orientations pour les formations sociales 2007-2009*. Ministère chargé de la Santé, Ministère chargé des Affaires Sociales.

Danic Isabelle, David Olivier, Depeau Sandrine (2010) *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes : Presses universitaire de Rennes, collection Géographie sociale.

Défense des Enfants International - France (2008) *Droits de l'enfant en France : au pied du mur*, rapport alternatif de DEI-France et de ses partenaires, octobre.

DEI France (2005), rapport sur la situation des droits des enfants, en France.

Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie (2011) *Sociologie des professions*, Paris : A. Colin, collection U, 3° édition.

Dubet François (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.

Fablet Dominique (2002) « L'action éducative préventive (AEP) : une mesure innovante ? », in Fablet Dominique (dir.) *Les interventions socio-éducatives, Actualité de la recherche*, Paris : L'Harmattan, 153-169.

Fablet Dominique (dir.) (2009) *Expérimentations et innovations en protection de l'enfance*, Paris : L'Harmattan, 2009.

- Faingold Nadine et al. (2008), « *Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert* », Cahiers Dynamiques n° 41, Dans la dynamique du milieu ouvert.
- Ferrand-Bechmann Dan (2000) *Le Métier de Bénévole*, Paris : Economica.
- Fourdrignier Marc (1989) *Tutelle et revenu minimum d'insertion*, Revue Française des Affaires Sociales, 4, 115-128.
- Fourdrignier Marc (2009) *Professionaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ?* Formation Emploi, 108, octobre-décembre, 67-81.
- Fustier Paul (2003) « L'infrastructure imaginaire des institutions. A propos de l'enfance inadaptée », dans R. Kaes René (sous la dir.) *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Paris : Dunod, p. 131-156.
- Gadéa Charles, Demazière Didier (2009) *Sociologie des groupes professionnels*, Paris : La Découverte.
- Giordan, André, Heber-Suffrin Claire et al. (2008) *Savoirs émergents. Quels savoirs pour aujourd'hui ?* Paris : Ovidia.
- Grevot Alain (2001) *Voyage en protection de l'enfance, une comparaison européenne*, La Documentation Française, collection CNFE, PJJ.
- Hoggart Richard (1970) *La culture du pauvre*, Paris : Minuit.
- Houssaye Jean (dir.) (2009) *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- Inspection Générale des Affaires Sociales (2009) *Pauvreté, précarité, solidarité en milieu rural*, RM2009-102P, septembre
- Institut International des Droits de l'Enfant (2007) *Enfants en situation de rue. Prévention, intervention, respect des droits*.
- Intermèdes, 2002, rapport d'activité.
- Jamouille Pascale (2002) *La débrouille des familles. Récits de vie traversées par les drogues et les conduites à risques*, Bruxelles : Editions De boeck, collection Oxalis.
- Jamouille Pascale (2005) *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, Paris, La Découverte, collection alternatives sociales.
- Jamouille Pascale (2005) *Etre homme, être père dans les mondes populaires*, L'observatoire, N°47.
- Jésu Frédéric (2004) *Coéduquer, pour un développement social durable*, Paris : Dunod.
- Kaddouri Laouhari (dir.) (1998) *L'innovation en question*, Education permanente, N° 134, 1998-1.
- Kaluszynski Martine (1996) *Enfance coupable et criminologie, Histoire d'une construction réciproque 1880-1914*, dans Chauvière Michel, Lenoel Pierre, Pierre Eric,

Protéger l'enfant, Raisons juridiques et pratiques socio-judiciaires (XIXe-XXe siècles), Presses Universitaires de Rennes.

Lapeyronnie D. (2008) *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris : Robert Laffont.

Ott Laurent (2006) *Rendre l'enfant à la ville et la ville à l'enfant* in *Le Furet*, N°50.

Le Monde (2002) *La faute aux familles*, 11 et 12 août.

Lepoutre David (1997) *Cœur de banlieue, codes, rites et langages*, Paris : Editions Odile Jacob.

Masclet O. (2005) *Du « bastion » au « ghetto ». Le communisme municipal en butte à l'immigration*. Actes de la recherche en sciences sociales, 159, septembre. p. 10-25.

Mendras Henri (1994) *La seconde révolution française. Désacralisation des institutions*, Paris : Gallimard.

Milburn Philippe (2009) *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse : Erès.

Moignard Benjamin (2008) *L'école et la rue : fabrique de délinquance*, Paris : PUF.

Mongin Olivier, Salas Denis (1998) *Entre le tout éducatif et le tout répressif, quelles alternatives ?*, Esprit, 12 décembre.

Moscovici Serge (1979) *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF.

Murard Numa (1999) *Parentalité et délinquance*. Informations Sociales, 73/74.

Murard Numa (2003) *La faute aux parents* in *La morale de la question sociale. La Dispute*.

ONED (2011) *Sixième rapport annuel de l'Observatoire National de l'enfance en danger remis au Parlement et au gouvernement*, juin, 104 p.

ONED (2008) *Quatrième rapport annuel remis au Parlement et au gouvernement, concernant la maltraitance des enfants*.

Orfeuil Jean Pierre (2008) *Mobilités urbaines, l'âge des possibles*, Paris : éditions les Carnets de l'Info.

Ott Laurent (2000) *Les enfants seuls, Approche éducative*, Paris : Dunod, collection Enfances.

Ott Laurent (2009) *Rendre l'école aux enfants : mauvaises pensées d'un prof*, Paris : Editions Fabert.

Parazelli Michel (2002) *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*, Québec, Presses de l'Université de Québec, collection Problèmes sociaux et interventions sociales.

Pioli David (2003) *Le petit enfant dans les politiques publiques : enjeu de régulation sociale*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie de l'Université Paris V, ANRT.

- David Pioli (2006) *Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle*, Sociétés et jeunesses en difficulté, N° 1.
- Renahy Nicolas (2006) *Les Gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris : La Découverte, collection Enquêtes de terrain.
- Renoux Marie-Cécile (2008) *Réussir la protection de l'enfance avec les familles en précarité*, Préface de P. Naves, postface de P. Bouchet, Paris : Ed de l'Atelier/éd. Quart Monde.
- Réseau International des travailleurs sociaux de rue, Dynamo International (2008), *Guide international sur la méthodologie du travail de rue à travers le monde*.
- Robbes Bruno (2006) *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283.
- Roché Sébastien (1998) *Sociologie politique de l'insécurité*, Paris, PUF.
- Roché Sébastien (2002) *Contrôle social ou garant des lieux in DIV, résidentialisation, une nouvelle urbanité*, éditions de la DIV, collection Repères.
- Rosenczveig Jean-Pierre (2011) *Le droit des enfants*, Paris : Bayard.
- Roy Shirley, Morin Daphné (2007) « L'aide aux personnes itinérantes, un réseau pour agir », in Roy Shirley, Hurtubise Roch, (dir.) *L'Itinérance en questions*, Presses de l'université du Québec.
- Sciences Humaines (2007) *Education, justice, travail social... Le nouveau pouvoir des institutions*, 181, avril.
- Segaud Marion (2007) *Anthropologie de l'espace, Habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris : Armand Colin, collection U.
- Simmel Georg (1981, 1917) *Sociologie et épistémologie*, Paris : PUF.
- Tchernonog Viviane, Noguès Henry, Tabariès Muriel (2007) *Le paysage associatif français, Mesures et évolutions*, Paris : Dalloz.
- Tessier Stéphane (dir.) (2005) *L'enfant des rues*, Paris : Editions de l'Harmattan.
- Tourrilhes Catherine (2007) *Approche de l'innovation dans les organisations et dans la formation*, Le Sociographe, C1, N°1, 2007.
- UNIFAF (2007) *Enquête Emploi*.
- Vulbeau Alain (2002) *Les inscriptions de la jeunesse*, Paris : l'Harmattan.
- Vulbeau Alain, Barreyre Jean-Yves (1994) *La jeunesse et la rue*, Paris : Editions Desclée de Brouwer, collection Habiter.
- Winnicott Donald W (2002) *L'enfant et sa famille*, Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Wittorski Richard (2008) *Professionaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés*, Formation Emploi, 101.

Wresinski Joseph (1987) *Grande pauvreté et précarité économique et sociale : séance des 10 et 11 février 1987*, Conseil économique et social.

Annexes

Annexe 1 : liste des sigles utilisés

A.C.C.E.S.	Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations
A.D.S.E.A	Association Départementale de Sauvegarde de L'Enfance et de l'Adolescence
A.E.D.	Action Educative à Domicile
A.E.J	Accueil Educatif de Jour
A.E.M.O.	Action Educative en Milieu Ouvert
A.P.E	Aide Personnalisée aux Elèves
A.P.F. E.E.	Association pour favoriser les chances à l'école
A.P.I.	Allocation de Parent Isolé
A.P.I.	Activités en Pied d'Immeubles
A.S. (A.S.S.)	Assistant Social (Assistant de Service Social)
A.S.E.	Aide Sociale à l'Enfance
A.T.D.	Aide à Toute Détresse
B.A.F.A.	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
B.E.A.T.E.P.	Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire.
C.A.	Conseil d'Administration
C.A.F.	Caisse d'Allocations Familiales
C.A.P.A.S.H.	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap
C.I.D.E.	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
C.L.M.O.	Centre de Loisirs en Milieu Ouvert
C.L.S.	Contrat Local de Sécurité
C.L.S.P.D.	Conseil Local Sécurité Prévention de la Délinquance
C.N.A.F.	Caisse Nationale d'Allocations Familiales

C.R.O.S.M.S.	Comité Régional de l'Organisation Sociale et Médico-Sociale
C.U.C.S.	Contrat Urbain de Cohésion Sociale
D.A.I.S	Dispositif d'Accompagnement et d'Intervention Sociale
D.E.F.A.	Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animation
D.E.I.	Défense des Enfants International
D.E.S.S.	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
D.S.L.	Développement Social Local
E.D.H.E.C	École des Hautes Etudes Commerciales
E.G.P.A	Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés
E.S.	Educateurs Spécialisés
E.S.R.	Enfants en Situation de Rue
E.T.P.	Equivalent Temps Plein
G.P.A.S.	Groupement de Pédagogie et d'Animation Sociale
G.R.P.A.S.	Groupement Rennais de Pédagogie et d'Animation Sociale
H.L.M.	Habitation à Loyer Modéré
I.E.P.	Institut d'Etudes Politiques
I.G.A.S.	Inspection Générale des Affaires Sociales
I.H.E.S.I.	Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure
I.P.A.C.Y	Implementing Preventive Actions for Children and Youth
J.C.L.T.	Jeunesse Culture Loisirs et Technique
J.O.C.	Jeunesse Ouvrière Chrétienne
M.E.C.S.	Maison d'Enfants à Caractère Social
M.E.I.	Mineurs Etrangers Isolés
O.N.E.D.	Observatoire National de l'Enfance en Danger
O.N.G.	Organisation Non Gouvernementale
P.E.P.	Pupilles de l'Enseignement Public
P.M.I.	Protection Maternelle et Infantile
P.R.E.	Programme de Réussite Educative
R.E.A.A.P.	Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents

R.E.E.B.	Réseau de l'Education à l'Environnement en Bretagne
R.S.A.	Revenu de Solidarité Active
S.A.J.	Service d'Accueil de Jour
S.A.J.E.	Service d'Accueil de Jour Educatif
S.D.F.	Sans Domicile Fixe
U.S.E.P.	Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré
V.A.E.	Validation des Acquis de l'Expérience
Z.U.P.	Zone à Urbaniser en Priorité
Z.U.S.	Zone Urbaine Sensible

Annexe 2 : grille de présentation des structures enquêtées

A. La structure enquêtée

1. Identité

- Raison sociale de la structure ?
- Adresse de la structure ?
- Nom du responsable local ?
- Date de création ?
- Quel est le type de public ? Comment est il défini ? Sous quel terme est il désigné ?

2. Effectif et personnel

- Effectif salarié :
 - o équivalent en temps plein ?
- Qualification des intervenants ?
- Quel est le statut administratif de leur poste ?
- Est-ce qu'interviennent dans la structure :
 - o des volontaires ? Sous quel statut ? Nombre ?
 - o des bénévoles ? Sous quelle modalité ? Nombre ?
- Types de contrats présents dans la structure ?
- Plus grande ancienneté actuelle ?
- Nomenclature des postes ?
- Comment sont dénommés les postes des professionnels au contact des enfants (animateurs/ éducateurs, accompagnants, etc.) ?
- Organigramme (à joindre)
- Existe-t-il une formation spécifique interne, en vue d'exercer dans la structure ? (En préalable ou continu)

3. Locaux et horaires

- Horaires et amplitude d'ouverture ?
- Périodes de fermeture annuelles ?
- Modalités de garde et d'astreinte (le cas échéant) ?
- Ouverture le week-end ? Le soir ? Hors temps scolaire ? En temps scolaire ? De nuit ? En août ?
- Nature des locaux : pavillon, immeuble, appartement, autre (préciser) ?
- Le public accède-t-il au local ?
- Si oui, y accède-t-il pour :
 - o l'accueil ?
 - o pour des entretiens, rendez vous ?
 - o pour des activités ?
- Nature et aménagement des pièces destinées à l'accueil (schéma possible) ?
- Diversité des espaces. Existe-t-il :
 - o des espaces dédiés (bibliothèque, informatique, poterie, etc.) ?
 - o une salle de bains ? Une cuisine (accessible au public) ? Un jardin ? Une cour ? Des jeux extérieurs ?

- Accessibilité des locaux (plein pied, portillons, codes, donnant sur rue, cour) ?
- Comment la structure est-elle visible ? (Signalétique éventuelle)
- Y a-t-il des espaces réservés aux intervenants ?

4. Accueil et prise en charge

- Y a-t-il une permanence d'accueil ? Des temps spécifiques d'accueil ?
- L'accueil à la libre initiative des enfants est-il possible : administrativement ? Matériellement ?
- L'accueil constitue-t-il la part essentielle de l'activité de la structure ?
- Quelles pièces sont dédiées à l'accueil ?
- Comment sont-elles aménagées ? (Schéma souhaité)
- Existe-t-il un accueil téléphonique ? Pour les parents ? Professionnels ? Les enfants directement ?
- Quelles activités sont proposées par la structure ?
- Sont-elles instituées, durables ?
- Se renouvellent-elles ? A l'initiative de qui ?
- Ces activités se déroulent-elles à horaires fixes ?
- Le groupe d'enfants qui y participe est-il de type « fermé », « ouvert » ?
- Les enfants ont-ils choisi cette activité ? Selon quelles modalités ?
- Les enfants viennent-ils pour une activité précise ?
- Comment sont-ils accompagnés ? Raccompagnés ?
- Peuvent-ils venir seuls ? (Administrativement et matériellement)
- Qui encadre les activités ? (Personnel d'animation, éducatif, spécialiste d'une discipline ?)
- Le cas échéant, comment le lien s'établit-il entre le personnel dédié à l'accueil et au suivi, et celui qui réalise les activités ?
- Quelle tranche d'âges est accueillie ?
- Existe-t-il une procédure d'accueil, un parcours pour le nouveau venu ?
- Les enfants d'âge différent sont-ils accueillis ensemble ?
- La structure accepte-t-elle des frères et sœurs chargés de plus jeunes ?
- Au sein de la structure, les âges sont-ils mélangés ou séparés ?
- Si des activités se déroulent hors des locaux, où ont-elles lieu ?
- S'agit-il d'activités :
 - o de présence sociale ?
 - o de partenariat ?
 - o d'ateliers éducatifs ou culturels de rue ?

5. Travail éventuel de rue ou en milieu ouvert

- La structure pratique-t-elle (oui et non et décrire modalités) :
 - o des ateliers de rue ?
 - o des activités dans les espaces publics ?
- Les professionnels se rendent-ils au domicile des enfants, pour :
 - o accompagner, raccompagner ?
 - o informer et rencontrer les parents ?
 - o intervenir au domicile ?

6. L'organisation de sorties ou de séjours

- De quel type ?
- En grand collectif, en petits groupes ?
- Qui propose les lieux de sortie ?
- La structure dispose-t-elle d'un véhicule de transport collectif ? De quelle taille ?
- La structure organise-t-elle des séjours :
 - o en accueil collectif de groupes d'enfants ?
 - o pour les familles :
 - en collectif de familles (ex : centres d'accueil collectif) ?
 - en aidant les familles à partir (ex : villages vacances) ?
- La structure organise-t-elle des sorties d'enfants en utilisant les transports en commun ?

7. Relation avec les parents

- Les parents sont-ils systématiquement associés à l'accueil ?
- Y a-t-il des interventions leur étant spécifiquement destinées ?
- Un contrat leur est-il proposé ?
- Les parents participent-ils au financement des activités ?
- Sont-ils associés ou invités à participer au fonctionnement de la structure ?
- Peuvent-ils participer aux décisions en participant aux instances règlementaires ?
 - o Si oui, ce contrat est-il écrit ?
 - o Par qui est-il signé ?
- La rencontre avec les parents est-elle un préalable à cet accueil ?
- La structure permet-elle un accueil d'enfants non accompagnés des parents ou dont les parents ne se mobilisent pas ?
- Les parents sont-ils systématiquement présents lors des accueils ? Lors des activités ?
- Y a-t-il des réunions obligatoires pour les parents ? Lesquelles ?
- Y a-t-il un accueil pour les parents ? Des activités spécifiques pour les parents ? Lesquelles ?

8. Relations avec les partenaires professionnels

- Avec quels partenaires, la structure travaille-t-elle régulièrement (liste des institutions et associations) ?
- S'agit-il de professionnels :
 - o institutionnels ? (Tribunaux, Aide Sociale à l'Enfance, PMI)
 - o des acteurs locaux ? (Structures associatives, municipales locales, établissements scolaires)
 - o Des modalités de travail et procédures ont-elles été établies avec certains de ces professionnels ? Lesquelles ?
 - o La structure contribue-t-elle à des instances en réseau ? Lesquelles ? (CLSPD, CLS, PRE, CUCS, REEAP, etc.)
 - o Les enfants, les parents sont-ils adressés par des professionnels ?
 - o Quelles modalités de concertation et de suivi avec les professionnels sont établies ?

- Existe-t-il des actions d'information ou de formations croisées ou communes ?

B. Institution porteuse et référente

- Type de structure juridique et social : association, établissement public, agence locale ?
- Nom et adresse de la structure juridique ?
- La structure administrative et juridique gère-t-elle d'autres établissements ?
- Si oui du même type ?
- Si non, la structure juridique s'est-elle constituée pour gérer précisément cette structure ?
- Budget total de l'institution ?
- Origine de la création de la structure dans l'histoire institutionnelle (constat, demande, commande, opportunité, etc.) ?

1. En cas d'association mono structurelle

- Qui est à l'origine de la création de l'institution ?
- Ces personnes sont-elles encore présentes dans le fonctionnement de l'institution ?
- Motivation de la création de la structure (élément ou événement déclencheur) ?

2. Analyse budgétaire

- Budget de la structure étudiée ? Poids de ce budget dans le budget global. ?
- L'institution porteuse gère-t-elle plusieurs structures du même type ?
- Quels sont les 3 premiers postes de dépense de la structure ?
- Qui sont les principaux financeurs ?
- Les financements sont-ils stables ?
- Existe-t-il un budget global ? Un prix de journée ?
- Y a-t-il appel à des financeur privés ? (Fondations, mécénat, etc.)

C. Financeurs et tutelles

- Liste des organismes financeurs ?
- Ont-ils un rôle de contrôle et d'évaluation ?

Annexe 3 : grilles d'entretiens

A. La grille d'entretien avec les encadrants

1. Historique de l'expérience

- Contexte socio-économique, contexte local
- Initiateur (personne, élu, mouvement...)
- Date, étapes
- Evolution de l'expérience

2. Evaluation actuelle de l'expérience

- Evaluation positive ou négative
- Pertinence du projet (sur quels critères et au regard de l'évolution du contexte)

3. Avenir du projet

- Perspectives (maintien, développement, disparition...)

4. Rapport aux tutelles (cadre autorisation, financement, procédures qualité, évaluation)

- Quelles sont les tutelles ?
- Justifier (pourquoi avec telle tutelle et pas avec une autre...)
- Démarches nécessaires et engagées (qualité et évaluation)

5. Partenariat

- Avec qui ? modalités : qu'est ce qui est recherché ?
- Cadre de ces modalités de partenariat (obligation ...)

6. Fonctionnement interne : instances (CA), recrutement, embauche (choix bénévoles/salariés, corps professionnels...), organisation du travail, formation

- Corps professionnels en interaction
- Choix et stratégies (recrutement, organisation du travail, formation)
- Place des parents

7. Conception du projet (innovation/adaptation), interventions spécifiques

- Est-ce qu'il y a innovation (en tenant compte du temps) ? Sur quels critères ?

8. Publics (dénomination des publics, description, perception)

- Dénomination utilisée
- Caractéristiques du public (âge, sexe ... voir point 2)
- Analyse de la problématique des enfants, des jeunes et des familles

Pour les encadrants fonctionnels

9. Travail d'équipe

- Modalités du travail d'équipe
- Evaluation de ce travail en lien avec les publics

10. Mode d'encadrement

- Description du mode d'encadrement (// avec les intervenants)
- Conception de l'encadrement et spécificité au regard des publics et du projet (notamment dans le recrutement, la constitution des équipes, la formation, le choix des activités)

11. Modes de professionnalisation (yc bénévoles)

- Modalités retenues (supervision, analyse de pratique, formations)
- Compétences recherchées ou à développer dans l'équipe

B. La grille pour les intervenants

- Parcours professionnel ou militant (ancienneté, niveau de formation, diplôme, expériences antérieures... voir grille d'identification des personnes)
- Description et perception des publics
- Description d'une semaine standard et des modalités de travail : comment ? avec qui ? où ? (territoires ou lieux clos)
- Approfondissement à partir d'une ou de plusieurs tâches évoquées précédemment, conceptions mobilisées : jeunes, (spécificité ou non), besoins, action, identité revendiquée
- Rapports avec les autres (collègues, bénévoles, parents, partenaires...)
- Appréciation du travail (évaluation personnelle)
- Caractère innovant de la pratique
- Compétences (mobilisées, acquises)
- Références mobilisées (théoriques, idéologiques ...)

C. Grille de recueil

1. Parcours professionnel ou militant (ancienneté, niveau de formation, diplôme, expériences antérieures... voir grille d'identification des personnes)

- Niveau de formation : niveau VI à I
- Diplôme professionnel

- Autres diplômes
- Ancienneté du diplôme
- Principales étapes du parcours (public, institution)
- Autres expériences (militantes, bénévoles)
- Antériorité dans le projet
- Dénomination professionnelle (statut et pratique quotidienne)

2. Description et perception des publics

- Age, sexe, fratrie, milieu familial
- Conditions de vie : scolarité, logement...
- Rapport aux différentes organisations (école, structures sociales, justice, structures de soins)
- Distinction ou non : besoins spécifiques, degré de difficulté à travailler avec ce public

3. Description de la dernière semaine standard et des modalités de travail : comment ? avec qui ? où ? (territoires ou lieux clos)

- Du lundi matin au dimanche soir pour la dernière semaine :
 - o rythme,
 - o avec qui, individuel, groupe ou collectif
 - o autres personnes présentes
 - o lieu : rue, local, domicile...
 - o activités régulières ou non

4. Approfondissement à partir d'une ou de plusieurs tâches évoquées précédemment, conceptions mobilisées : jeunes, (spécificité ou non), besoins, action, identité revendiquée

(reprise d'une des tâches évoquées et qui semble représentative pour la personne elle-même)

- Ce qui est recherché dans l'action
- Place des demandes des enfants, des jeunes, des familles et des autres partenaires

5. Rapports avec les autres (collègues, bénévoles, parents, partenaires ...)

- Existence des rapports ou pas
- Qualification des relations : information, transmission, coéducation, partenariat

6. Appréciation du travail (évaluation personnelle)

- Evaluation de sa pratique
- Evaluation de la pratique de l'organisation

7. Caractère innovant de la pratique

- Est-ce innovant ou pas ?
- Critères utilisés

8. Compétences (mobilisées, acquises)

- Énumération des principales compétences mobilisées
- Compétences acquises au regard des différentes expériences

9. Références mobilisées (théoriques, idéologiques ...)

- Courants et disciplines
- Valeurs

Annexe 4 : institutions enquêtées

Institutions	Contacts	Chercheur	Logique d'action dominante
Centre Social Belle Rive de Saintes	60 rue Gautier 17100 Saintes	Stéphane Rullac	Education populaire
GRPAS Rennes	12 allée de Brno 35700 Rennes	Elian Djaoui	Education populaire
ATD Quart Monde Bibliothèque de rue	Centre International Joseph Wresinski 2, rue de la Gare 95560 Baillet-en-France	Laurent Ott	Humanitaire
Mission Possible	6/10 rue Labois Rouillon Paris 75019	Marc Fourdrignier	Protection judiciaire
SAJE JCLT Groupe SOS	70 Rue d'Hautpoul 75019 Paris	Abdia Touahria- gaillard	Protection de l'enfance
AEJ du Coudray Etablissement Jenner	37 rue Jenner 75013 Paris	Abdia Touahria- gaillard	Protection de l'enfance