



PARCOURS DE JEUNES EN PREVENTION SPECIALISEE

Adhésion et formes d'attachement
Postures et pratiques éducatives

Caroline DUBREIL, psychologue clinicienne

Pascal PITEUX, chargé de recherche

ETUDE REALISEE EN COLLABORATION AVEC
L'EPSM DE L'AGGLOMERATION LILLOISE



Associations Prévention Spécialisée Nord
112 rue d'Arras 59000 Lille - tél. 03 20 16 81 40
secretariat@apsn-prev.fr - www.apsn-prev.org

SIRET 339 620 890 00030 - NAF 9499 Z
N° déclaration d'activité 31 59 04060 59 auprès de la préfecture de région

REMERCIEMENTS

Nous remercions les associations de Prévention Spécialisée et les équipes éducatives pour leur engagement sans lequel cette recherche exploratoire n'aurait pu être conduite. Nous voulons souligner le travail d'organisation, d'accueil et de mise en confiance des jeunes par les éducateurs, pour la bonne réalisation des interviews.

Enfin c'est un très grand merci que nous adressons aux jeunes qui ont accepté ces entretiens et les émotions qu'ils ont suscités.



La Prévention Spécialisée relève des missions de l'Aide Sociale à l'Enfance placée sous la responsabilité des Départements¹. Elle est une forme d'action éducative en direction des jeunes et des groupes de jeunes, âgés de 11 à 25 ans, en rupture ou en souffrance, en voie de marginalisation ou déjà marginalisés. Fondée sur la libre adhésion des jeunes et de leur famille, cette intervention éducative vise à développer leur autonomie et à favoriser leur inscription dans la société et leur accès au droit commun.

Les éducateurs fondent leur pratique sur une présence de proximité (travail de rue dans l'espace public, accueil dans leur local, présence dans les structures et lors des manifestations de quartier). Immersées dans le milieu de vie des jeunes, les équipes de Prévention Spécialisée développent et soutiennent des actions de développement social local telles que des fêtes de quartier, la mise en œuvre d'instances ou d'actions citoyennes, le soutien d'associations d'habitants ou encore des actions d'embellissement du quartier. Articulant accompagnements individuels et travail sur les groupes, Elles déploient des outils et des pratiques « sur-mesure », adaptés aux spécificités de leurs territoires et de leurs publics.

Pour leurs accompagnements de jeunes, les éducateurs de Prévention Spécialisée du département du Nord renseignent une base de données commune qui trouve son origine en 2004. L'objectif était la recherche d'une méthode pour « harmoniser les rapports d'activité des associations de Prévention Spécialisée du Nord ». Le Conseil Départemental du Nord souhaitait faciliter sa lecture et sa compréhension de l'activité par des données communes à l'ensemble des associations. De 2006 à 2009, un groupe de travail d'une vingtaine de représentants des associations de prévention a dégagé des indicateurs communs et pertinents. En 2008, le prestataire informatique est choisi. En 2009, 8 associations testent l'outil pendant un an, des ajustements s'opèrent, les professionnels sont formés et en juillet 2010, la base de données commune est mise en ligne pour l'ensemble des associations. Par ailleurs, il aura fallu des années pour que l'idée d'une base de données commune passe la barrière psychologique du « rendre compte » et soit pleinement saisie par les équipes de prévention comme un outil de valorisation et d'analyse de leurs pratiques.

Depuis 2011, en tant que Centre Ressources de la Prévention Spécialisée, l'APSN édite un rapport annuel consolidant l'ensemble des données à l'échelle départementale. Après 5 ans de renseignement par les équipes de professionnels et 5 rapports annuels à l'échelle départementale, l'APSN a souhaité enrichir l'analyse statistique par des éléments qualitatifs issue de la parole des publics accompagnés. En effet, si il est courant que la relation éducative soit décrite du point de vue du professionnel : relation d'aide, accompagnement, relation d'écoute, relation de confiance, il est plus rare de prendre le temps de l'appréhender du point de vue des usager-e-s et au niveau psycho-affectif.

A partir de l'exploitation de la base de données départementale permettant la mise en évidence des caractéristiques sociales des publics accompagnés (composition familiale, situation scolaire ou professionnelle, conditions d'hébergement etc.), le choix a donc été fait de mobiliser des éclairages psychologiques et sociologiques.

¹ Les articles L121-2 et L221-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles constituent la base légale des actions de prévention spécialisée. Depuis le 1^{er} décembre 2005, la prévention spécialisée relève du champ d'application de la loi du 2 janvier 2002 (article L312-11 du CASF).



Constitution d'un panel

L'étude a reposé sur la constitution d'un panel de jeunes accompagnés à qui ont été proposé des entretiens pour éclairer les ressorts de la relation éducative construite avec les éducateurs. Un panel de 25 jeunes composé de 16 hommes et 9 femmes et accompagnés par 13 éducateurs différents de quatre associations dans le département du Nord, a été sélectionné à partir de la base de données commune. Il fallait que ces jeunes aient été accompagnés sur une durée minimale de 3 ans. En 2015, on pouvait estimer que 20% des accompagnements individuels menés par les professionnels de la Prévention Spécialisée du Nord se poursuivaient sur trois ans et plus. Cette temporalité longue présentait l'intérêt de rencontrer des personnes accompagnées avec un recul suffisant sur la relation avec les référent-e-s éducatifs.

La constitution du panel a reposé sur la vérification de la stabilité et la fidélité du renseignement dans la base de données. Les éducateurs référents des jeunes sélectionnés ont ensuite été contactés afin de savoir si des entretiens pouvaient être réalisés. Les éducateurs ont parfois proposé des jeunes qui leur semblaient mieux correspondre au profil recherché. Les entretiens se sont déroulés entre octobre 2015 et janvier 2016.

Trois objectifs orientent cette étude :

- Poser les balises d'une meilleure compréhension de ce qu'est l'accompagnement en Prévention Spécialisée.
- Identifier les méthodes et pratiques d'une relation éducative en Prévention Spécialisée.
- Apporter un éclairage sur les effets de la relation éducative au sein des parcours des jeunes accompagnés.

Cette étude locale et contemporaine présente deux enjeux complémentaires : communication et diffusion auprès des partenaires et financeurs d'une part, formation et qualification des professionnels du secteur d'autre part. Elle devrait enfin permettre d'ouvrir un débat avec l'ensemble des acteurs concernés (jeunes, éducateurs, partenaires, financeurs) sur la nature des accompagnements individuels et leur portée.

Au-delà des données déjà capitalisées au travers de l'exploitation annuelle de la base de données commune aux associations du Nord, une double approche a été mobilisée :

 **Une approche biographique** du panel des 25 jeunes accompagnés depuis au moins 3 ans, à travers leur propre **récit** et la place qu'y tient pour un temps l'éducateur ou l'équipe de Prévention Spécialisée.

L'entretien centré sur la biographie de l'interviewé abordait les thèmes suivants :

1. La famille
2. La scolarité
3. Les relations amicales, les copains...
4. Les relations sentimentales (voire la conjugalité)
5. Les activités, loisirs, sorties, activités, voyages...
6. L'environnement résidentiel, le quartier, la ville
7. Le travail, l'emploi, les stages, le chômage
8. La relation de l'interviewé(e) avec la Prévention Spécialisée
9. Les liens de l'interviewé(e) avec son éducateur, son éducatrice



La durée moyenne des entretiens fut de 75 minutes.

Les entretiens ont été menés et analysés par Caroline DUBREIL psychologue clinicienne à l'EPSM de l'agglomération lilloise et Pascal PITEUX chargé d'étude à l'APSN.

👤 Une approche psychologique à partir du prisme de l'attachement issue de la Théorie initiée par John BOWLBY, pour approfondir la thématique des **relations psycho-affectives** que les jeunes accompagnés entretiennent avec les professionnels de Prévention Spécialisée.

Deux outils d'auto-évaluation de l'attachement ont alors été mobilisés lors des entretiens avec les publics :

- 👤** Le questionnaire des échelles de relations (RSQ) élaboré par Bartholomew et Griffin en 1994.
- 👤** Le questionnaire de relation (RQ) élaboré par Bartholomew et Horowitz en 1991.

Ces tests s'intéressent aux représentations conscientes que ces personnes ont de leurs relations d'attachement. Ces outils libres de droit ont été choisis parce qu'ils permettent de catégoriser rapidement des participants à une étude quant au *pattern d'attachement* qui leur correspond le plus. Par ailleurs, ils nous semblaient adaptés pour le public que nous allions rencontrer. En effet, ils posent des questions générales, ne ciblent pas la famille, et laissent aisément la possibilité de se dégager de la passation du test si elle n'est pas souhaitée.

L'étude qui vous est présentée, maillant les deux contributions disciplinaires², se propose alors, dans un premier temps, d'affiner la connaissance de ces publics inscrits dans des accompagnements éducatifs volontaires et de longue durée. Quelles ont été les fragilités et points de rupture de leur parcours de vie avant et pendant l'accompagnement ? Quels ont été les processus de rejet dans lesquels ils se sont inscrits ?

Dans un second temps, seront mises en relief et en sens les pratiques : la rencontre, la libre adhésion, la relation éducative ainsi que les qualités professionnelles qui les soutendent.

Enfin, cet écrit s'ouvrira sur les effets générés par l'accompagnement éducatif au sein des parcours des jeunes interviewés.

² « **Suivis éducatifs de longues durées en prévention spécialisée et processus d'attachement** » de Caroline DUBREIL Psychologue Clinicienne à l'EPSM en agglomération lilloise ; Mai 2016.

« **Parcours de jeunes, adhésion et pratiques éducatives en prévention spécialisée** » de Pascal PITEUX Chargé de Recherche à l'APSN, Septembre 2016.



PARTIE 1 : Le public de Prévention Spécialisée

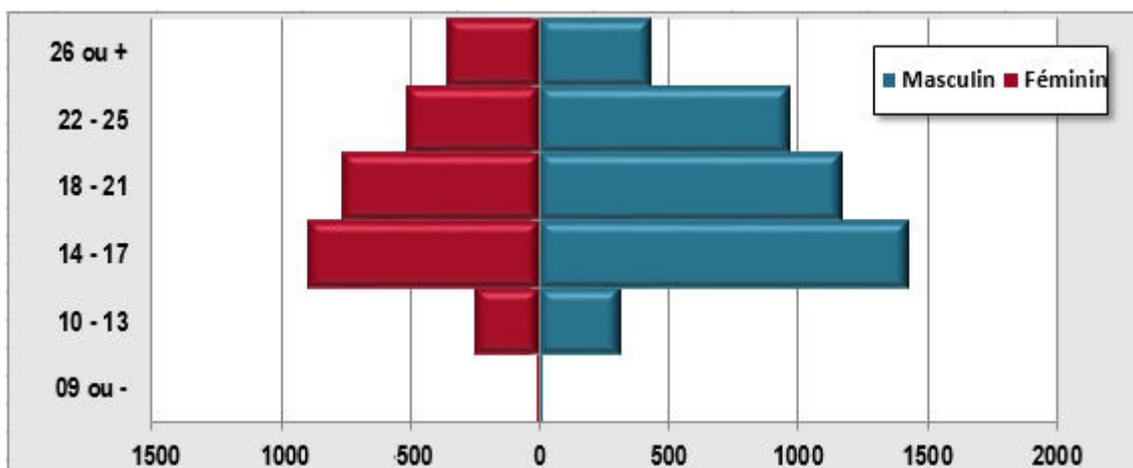
1.1 La population accompagnée en 2015 par la Prévention Spécialisée du Nord

Le public de Prévention Spécialisée est en constante évolution et ce n'est ni son âge ni même une difficulté particulière qui le caractérise mais une combinaison de facteurs individuels et collectifs. La philosophie d'intervention visant l'autonomie reste la même, mais selon les âges des publics, les approches mobilisées par les équipes de prévention diffèrent. Pour les **préadolescents et adolescents**, les équipes développent des actions à partir de supports de rencontre ludiques et attractifs basés sur des activités de loisirs, culturelles ou sportives dont l'entrée en relation avec les parents fait partie. Pour les **16-21 ans**, les demandes trouvent souvent suite dans le registre de l'accompagnement individuel pour des questions d'insertion professionnelle, de logement, de justice mais aussi des problèmes de santé. Avec les **jeunes adultes**, l'accompagnement peut par exemple concerner l'entrée dans un statut de couple ou de parents, qui nécessite la mise en lien avec d'autres acteurs sociaux (conseillères en économie sociale, assistantes sociales, puéricultrices, etc.).

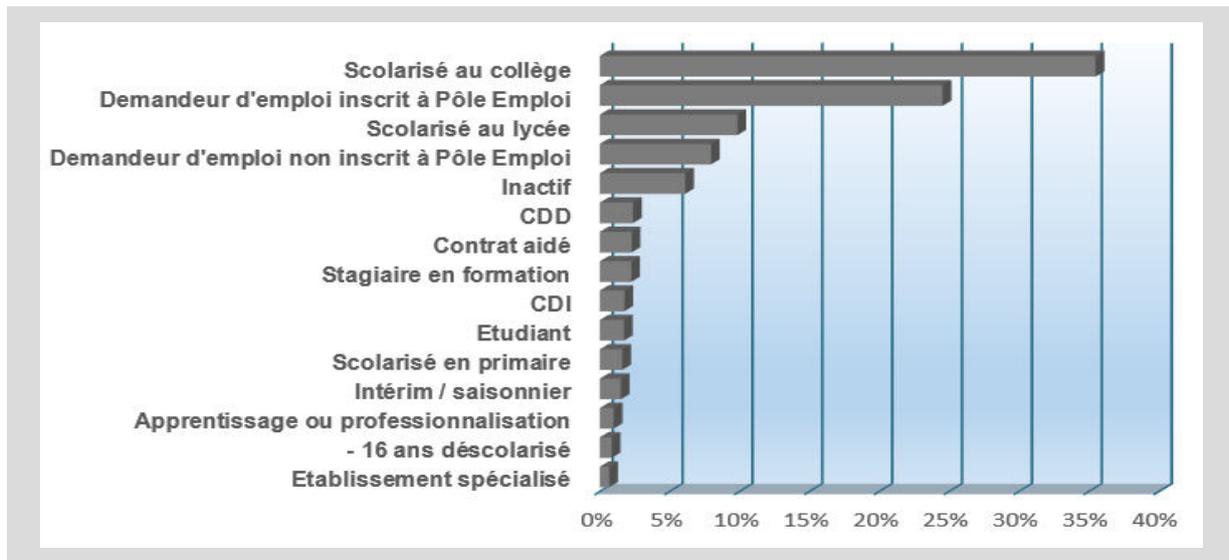
1.1.1. Nombre et sexe



1.1.2. Pyramide des âges



1.1.3. Activités des personnes accompagnées



1.2 Des publics précarisés et fragilisés

1.2.1 Un environnement familial précaire

L'ensemble des vingt-cinq jeunes interviewés appartient aux classes populaires, le père est ouvrier, très rarement employé, une fois sur deux la mère est au foyer et quand elle est active elle est employée et en très grande majorité dans le secteur des services.

► **Des familles en situation de précarité économique**

Cette précarité économique recouvre des situations qui pour quelques familles confinent à une pauvreté ancienne et installée (expulsion, obligation de changer de catégorie de logement HLM pour risque d'impayés, surendettements etc.) Pour d'autres familles et dans les meilleurs des cas (4/25), on s'approche des conditions d'existence des familles populaires modestes. Les familles se logent très majoritairement en appartement HLM, elles sont parfois locataires d'une maison ouvrière, rarement propriétaires. Les revenus sont intégralement générés par les transferts sociaux dans un tiers des situations.

► **Des parents très majoritairement « sans travail »**

Sur l'ensemble du panel et parmi les parents que les jeunes « voient encore », (quelques pères sont « perdus de vue » ou les relations sont simplement rompues depuis longtemps), une mère et trois pères exercent une activité professionnelle salariée à plein temps et stable. Trois pères sont retraités, six sont au chômage, quatre sont en invalidité, l'un d'eux est en détention. Six mamans travaillent à temps partiel ou occasionnellement, l'une d'entre elles est invalide, une autre est au chômage. (Nb : 1 mère /2 est « mère au foyer »).



► **Des familles dont les membres sont souvent sujets à des problèmes de santé et endeuillées**

Parmi les familles des jeunes interviewés, on dénombre 4 décès du père et deux décès de la mère, 5 situations d'invalidité ou de handicap, des situations de troubles psychiatriques et neurologiques difficiles à quantifier, enfin, un père sur cinq abuserait de l'alcool.

► **Des familles nombreuses qui 1 fois sur 2 sont monoparentales ou recomposées**

Le nombre moyen d'enfants par famille est de 5 enfants, les recompositions familiales sont parfois multiples. Les vingt-cinq jeunes interviewés appartiennent à quarante fratries.

► **Des familles sans mobilité géographique en France**

Au moins depuis la naissance de leurs enfants, les familles des jeunes interviewés résident dans la même ville, dans la plupart des cas dans le même quartier. Les vacances familiales sont rarissimes sauf visite à la famille « restée au bled », pour quelques-uns, des enfants de migrants.

► **Des univers familiaux et des comportements qui posent la question des formes d'attachement de ces jeunes**

Considérant l'environnement familial précaire de ces jeunes pris en charge par les équipes de prévention et la nécessité d'aller à leur rencontre pour susciter une demande qui ne s'exprimerait pas sans cette sollicitation éducative, la question de la forme d'attachement primaire de ces jeunes se pose. Elle peut apporter aux éducateurs un éclairage supplémentaire sur certaines situations et constituer une ressource théorique supplémentaire à mobiliser dans la pratique.

1.2.2 La Théorie de l'Attachement de John BOWLBY

La théorie de l'attachement, initiée par John Bowlby en Angleterre après la seconde guerre mondiale décrit un phénomène pluridimensionnel : biologique, relationnel, affectif, et impacté par les facteurs sociaux. Ce dernier s'établit systématiquement dans les premiers mois de vie entre le bébé et la personne qui en prend le plus souvent soin. On parle pour cette personne de « Caregiver » ou de figure primaire d'attachement. Il s'agit souvent de la mère, mais l'attachement primaire peut se mettre en place avec une autre personne.

C'est un lien affectif de longue durée avec un partenaire non interchangeable, caractérisé par une recherche de proximité de la part du bébé avec la figure d'attachement. C'est ce phénomène qui permet au bébé de construire un sentiment de sécurité de base. Ce sentiment de sécurité de base est nécessaire à la mise en place des comportements d'exploration du jeune enfant.

La première année de vie est extrêmement importante dans la mise en place de l'attachement qui va se structurer ensuite de manière assez définitive au cours des trois années suivantes.



Il existe quatre types d'attachements, qu'on trouve décrits dans le tableau ci-dessous et qui peuvent faire référence à quatre types de situations relationnelles entre le bébé et la figure primaire d'attachement.

TYPE D'ATTACHEMENT	COMPORTEMENT DE L'ENFANT	ATTITUDE DU CAREGIVER
SECURE	Utilise le <i>Caregiver</i> comme base de sécurité pour l'exploration.	Répond de façon appropriée, rapide et cohérente aux besoins.
EVITANT	Peu ou pas de signe de détresse en cas de séparation avec le <i>Caregiver</i> , peu ou pas de réaction visible lors du retour. Traite les étrangers de la même façon que le <i>Caregiver</i>	Peu ou pas de réponse à l'enfant stressé. Indifférence. Froideur.
AMBIVALENT RESISTANT	Incapable d'utiliser le <i>Caregiver</i> comme base de sécurité. Stressé par la séparation mais de façon ambivalente, en colère. Pas facilement apaisé par un étranger.	Incohérence entre des réponses appropriées et d'autres négligentes. Le même comportement de l'enfant déclenche joie ou colère selon les moments.
DESORGANISE	Absence d'une stratégie d'attachement cohérente, montrée par des comportements contradictoires et désorientés.	Confusion des rôles, erreurs de communication affective, l'adulte attend que le bébé s'occupe de lui ou lui fait vivre une situation de maltraitance.

Chaque enfant développe un type d'attachement privilégié qui reste opérant tout au long de la vie et marque profondément la qualité de ses liens avec son environnement affectif et social.

Ce type d'attachement, initialement construit avec les figures primaires d'attachement (mère, père, ou personne la plus au contact du bébé et du jeune enfant) va, en grandissant, fournir une trame pour toutes les relations affectives que la personne va nouer avec de nouveaux partenaires.

Les représentations internes issues des relations avec chacun des parents vont dès l'âge de un an être intériorisées et généralisées aux autres relations de proximité. On appelle cette trame : « **modèle interne opérant** ».

Passées les premières années, l'enfant, puis l'adolescent, puis l'adulte, crée et trouve de nouvelles figures d'attachement. Ces nouvelles relations se forment via le prisme du modèle interne opérant produit par l'attachement primaire. Si les recherches actuelles démontrent que le modèle interne opérant se répète souvent dans ces nouvelles relations, il existe néanmoins des variations. Elles peuvent particulièrement avoir lieu à l'adolescence qui est un moment de remaniement des liens affectifs avec la famille et de construction de liens forts avec de nouvelles personnes (ami-e-s, partenaires amoureux, "modèles" inspirants).

Selon les études réalisées entre 1978 et 2000, les pourcentages d'occurrence dans la population générale des différents styles d'attachement sont les suivants :

TYPE D'ATTACHEMENT	POURCENTAGE DE LA POPULATION GENERALE
Sécure	52 à 60%
Insécure anxieux évitant	17 à 23%
Insécure anxieux résistant	8 à 11%
Désorganisé	10 à 20%



1.2.3 Les formes d'attachement des jeunes rencontrés

Le public pris en charge par les équipes de prévention est un public fragile socialement ce qui peut avoir eu un impact sur la mise en place de l'attachement primaire. Il nous a semblé utile que les équipes de terrain aient des données à ce sujet, compte-tenu de l'impact qu'a l'attachement sur les capacités à investir et à explorer le monde extérieur.

La première étape de notre travail a été de **qualifier le style d'attachement que les 25 jeunes rencontrés ont noué avec leurs figures d'attachement primaires.**

Le public pris en charge en Prévention Spécialisée est rencontré à l'adolescence. A cette période, l'adolescent met à distance ses figures d'attachement initial et transforme les relations d'attachement avec ces figures. La recherche de nouveaux repères est propice à l'investissement de nouvelles figures d'attachement.

Dans un second temps, nous posons donc la question de **savoir si la pérennité de la relation éducative éducateur-éduqué en Prévention Spécialisée est en lien avec la mise en place d'une relation d'attachement entre les jeunes et leurs référent-e-s. (2.1)**

Par ailleurs, si tel est le cas, c'est-à-dire si des liens d'attachement se mettent en place entre les jeunes accompagnés sur du long terme et leur éducateur-trice référent-e, **nous observerons dans la seconde partie de ce travail si ces liens répondent systématiquement à leur style d'attachement initial ou si cette rencontre particulière avec un-e professionnel-le leur a permis d'initier un nouveau modèle interne opérant. (2.2).**

Sur l'échantillon de 25 jeunes rencontrés, en nous basant à la fois sur les résultats obtenus au RQ et au RSQ, et sur l'analyse clinique des entretiens, nous obtenons les chiffres suivants :

TYPE D'ATTACHEMENT	ECHANTILLON	
Séure	3 jeunes	12%
Inséure anxieux évitant	16 jeunes	64%
Inséure anxieux résistant	1 jeune	4%
Désorganisé	5 jeunes	20%

88% des jeunes de la cohorte présentent donc un attachement inséure. Ce chiffre très élevé est à rapprocher de la fréquence des éléments traumatiques, des fragilités sociales et des ruptures qu'ont connues ces jeunes au niveau familial.

► **Une sur-représentation de l'attachement anxieux évitant**

Les jeunes rencontrés ont majoritairement noué des liens d'attachement évitants avec leurs parents. Le type évitant correspond à des enfants dont les demandes primaires dans les trois premières années de vie ont été accueillies avec agressivité, rejet ou indifférence. Ils ont intégré le fait que montrer sa détresse entraîne des conséquences négatives.

On retrouve des éléments en faveur de figures parentales peu accessibles et peu étayantes dans les entretiens semi-directifs :

Samantha : « Mon père, il est décédé. Et ma mère, je n'ai pas beaucoup de contact avec elle. Parce que...ma mère, je n'ai pas vraiment grandi avec mes parents, j'étais dans une famille d'accueil. D'un an et demi jusqu'à 16 ans. [...] Je ne me suis jamais entendue avec ma mère. »

Keltoum : « Il n'y avait personne pour s'occuper de nous. On allait être placés à la DDASS. »



Gaël : « *Mon père est parti de chez moi quand j'étais enfant et je n'ai plus de nouvelles. Mon beau-père buvait beaucoup d'alcool. [...] Il levait la main sur nous.* »

Célia : « *Ma famille... En fait, j'habitais avec ma mère, mais on n'était pas très proches.* »
 « *Mon père c'est une relation éloignée. Très froide, je me souviens. On dirait qu'il était obligé de me prendre parfois quand il allait dans un café ou qu'il avait une obligation de faire...ses obligations.* »

Au moment où certain-e-s envoient des signaux de détresse, l'attention des parents n'est pas portée sur eux-elles :

Tony (parlant de ses difficultés scolaires) : « *Mes parents, ils s'en foutaient un petit peu, voilà, quoi. Mon père...ils avaient d'autres problèmes aussi. Mon père il est malade. [...] Ça fait qu'on évitait les sujets comme ça.* »

La parole de ces jeunes adultes témoigne des représentations qu'ils ont intériorisées concernant l'indisponibilité de leurs parents pour les rassurer et les reconforter :

Célia : « *Je me sens délaissée quand même.* »

Hugo : « *Ma mère [...] elle a assez de problèmes comme ça. Si je vais en rajouter avec mes problèmes à moi, ça ne va pas aller. Donc j'évite de lui en parler.* »

Erwan : « *Mon père il ne s'est jamais intéressé [...] ce n'est quand même pas une relation stable, c'est une relation un jour ça va, un jour ça ne va pas. Il est lunatique en fait.* »

Océane : « *Franchement je ne vois pas, à part mon copain, qui est proche de moi, qui me soutient jusqu'au bout, sinon dans ma famille, je ne sais pas trop.* »

« *Quand je parle à ma mère, elle n'a pas de dialogue en fait. Quand on parle, elle a toujours des trucs à me reprocher.* »

Antony : « *Parce qu'à sa propre famille on ne peut pas faire confiance...alors [...] on se sent seul déjà. Seul face à tout le monde. Et trahi aussi.* »

On trouve systématiquement chez les enfants ayant un attachement insécurisé anxieux évitant une minimisation des besoins d'attachement et des stratégies de diversion de l'attention. Ces enfants ont peu de manifestations affectives ou de comportements de base de sécurité ; ils paraissent peu affectés par la séparation, tendent à éviter la proximité et le contact avec leur figure d'attachement initial lors des retrouvailles, dont ils savent qu'elle ne leur donnera pas de réconfort dans une situation stressante. Ce sont des enfants qui paraissent autonomes et détachés alors qu'ils vivent avec des indicateurs de stress physiologiques très élevés.

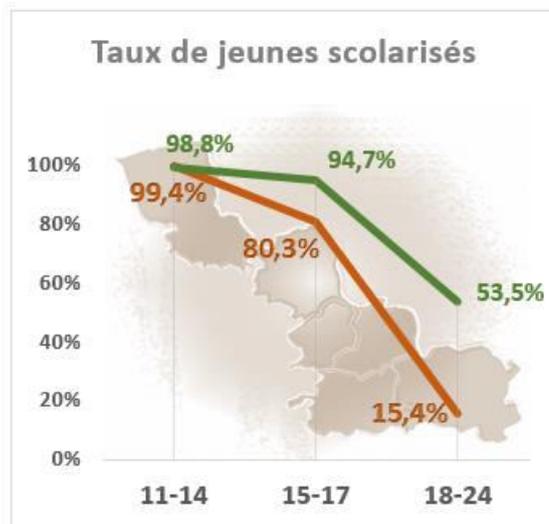
En grandissant, les personnes avec un attachement évitant minimisent l'expression de leur vécu affectif et les demandes en cas de détresse. Leur stratégie préférentielle étant l'évitement, ils vont chercher à détourner leur attention de toute situation susceptible de les renvoyer à leurs fragilités.

Ce mode de fonctionnement, surreprésenté chez les jeunes que nous avons rencontrés semble faire écho à la question du décrochage scolaire, qui est souvent à l'origine de la rencontre avec la Prévention Spécialisée.



1.3 Des publics en rupture

1.3.1 Un décrochage massif au terme de l'obligation scolaire



— Département
— Prévention Spécialisée

Les populations de référence de ces deux courbes sont constituées de l'ensemble des jeunes de scolarisés de 11 à 24 ans du département du Nord et de ceux accompagnés par la Prévention Spécialisée du Nord

Les parcours scolaires des jeunes interviewés sont très majoritairement des parcours de « décrocheurs » dont fréquemment certaines prémisses apparaissent dès la scolarité en primaire.

► **La scolarité à l'école primaire**

Dans les récits biographiques la période de fréquentation de l'école primaire est énoncée de manière moins négative que celle du collège ou du lycée mais rarement positivement :

« Comment ça se passait à l'école primaire... pas trop bien on va dire. Parce que je ne suis pas un intellectuel, moi. J'ai été souvent puni. Je foutais le bordel en classe. Ça se passait très mal à l'école, j'aime pas du tout l'école, en fait, à partir du CM1, je pense que j'ai commencé à partir en ville. »

Les jeunes qui témoignent d'une scolarité en primaire, « sans problème mais pas bon, moyen on va dire », ou encore « en primaire je n'avais pas de difficultés » sont très minoritaires.

Le décrochage scolaire en primaire est parfois associé par les jeunes à des événements douloureux voire traumatiques :

« En primaire ça se passait très bien, je me souviens j'avais de bonnes notes. Je travaillais bien. De ce temps, j'aimais bien l'école. Je pense que c'est à partir du moment où j'ai perdu ma mère, que ... je me souviens que j'ai perdu ma mère en CM², juste avant de rentrer au collège. »

« Mon père est parti [...] ma mère s'est retrouvée toute seule, avec moi et ma petite sœur. Mon père buvait de l'alcool, je m'en souviens. Où ça a commencé à dégénérer, c'est la période du CM¹, après le divorce je suis parti en cacahuètes »

Très fréquemment les jeunes témoignent déjà, pour cette période primaire, d'une difficulté à supporter l'impossibilité de bouger, de parler, de manipuler, l'obligation d'écouter, soit à accepter les contraintes inhérentes à la discipline et au modèle pédagogique courant. Nous verrons ces témoignages se multiplier à l'évocation de la scolarité collégienne.



► La scolarité au collège

Tous les jeunes interviewés intégreront le secondaire. 5 jeunes mettront un terme à leur scolarité entre la classe de 5^{ème} et celle de 3^{ème}. Le souvenir du collège est quasi unanimement envisagé sous l'angle de la contrainte et comme un moment difficile à l'exception de trois jeunes qui vivront cette période avec une relative facilité et dont deux parviendront par la suite à obtenir le Bac.

« Quand je suis arrivé au collège, ça s'est mal passé, parce que je séchais souvent les cours et après j'ai préféré d'arrêter début troisième [...] l'école, ça me soulait. J'en avais marre d'y aller tous les jours. »

L'absentéisme fréquemment évoqué, s'accompagne souvent d'une évocation des pairs (ci-dessous « les potes ») dans le registre amical, mais aussi « des fréquentations » et ce terme prend alors le sens de « mauvaises fréquentations » auxquelles les jeunes attribuent une des dimensions causales à leur décrochage partiel ou abouti. On le verra plus loin, on constate le même phénomène pour le passage à des actes délinquants.

« C'est venu au fur et à mesure, en fait. A partir de la sixième jusqu'en troisième. [...] Mes potes, ils séchaient aussi à l'époque. »

« Le collège, c'est les années un peu fou, on s'amuse. Pas au début, mais en 4^{ème}, 3^{ème} [...] La troisième, là, j'ai déconné franchement. [...] Je n'ai même pas eu mon brevet. C'est en sixième, j'ai bien réussi et après, je suis tombé dans des classes où je me faisais peut-être influencer. »

Pour les jeunes, le collège représente un changement de monde social dans lequel les interlocuteurs se multiplient et qui réclame une autonomie plus importante au passage à l'adolescence mais il est aussi la période scolaire où le déficit d'acquis fondamentaux augmente la difficulté à suivre. Plusieurs jeunes du panel l'ont aussi vécu comme une période de disqualification³ sociale.

« (Au début, en 6^{ème}) Je ne sèche pas. J'y vais, mais parce que je suis censé y aller, c'est tout. Sinon, moi, ça ne m'intéressait pas plus que ça [...] au début, ça allait les cours, mais finalement, j'étais complètement lâché, j'étais perdu. Au bout d'un moment, quand tu es trop perdu, tu lâches tout [...] Oui, je n'arrivais plus à récupérer, je suis trop perdu. Je suis parti loin. [...] le brevet, j'ai même pas été, du coup. Parce que la CPE [...] m'avait dit que je n'allais pas l'avoir. Donc il n'y a pas de souci, je n'y vais pas alors. »

Comme évoqué plus haut nous trouverons de nombreuses occurrences sur le thème de la difficulté ressentie par certains jeunes à supporter le cadre institutionnel et pédagogique. Pour certains d'entre eux cette difficulté, voire impossibilité, renforce leurs comportements violents. Pour d'autres, l'indiscipline est l'occasion d'échapper à cette épreuve par l'exclusion.

« En fait, j'ai fait 3 mois de troisième et après, j'ai arrêté [...] le fait d'être enfermé dans une pièce avec d'autres élèves [...] je pense que c'est surtout à cause de ça, quoi, d'être enfermé, de passer une journée complète dans une classe [...] à l'école, on nous oblige à rester là, à écouter quoi qu'il arrive et l'école, c'est obligatoire jusqu'à 16 ans. »

³ Et pourtant cela constituera pour l'un d'entre eux, un des ressorts de sa réussite : Prouver qu'il avait davantage de ressources que l'évaluation qu'en faisait l'institution.



« J'avais énormément de problèmes avec la scolarité, pour moi l'école ce n'était pas possible ! Passer sur une chaise 7 heures c'était pas possible. Je suis plutôt active, donc, c'était très-très très dur [...] J'ai besoin de bouger, de parler, si j'ai envie de me lever, je me lève. [...] quand je me levais de ma chaise, et ben, je sortais de cours. Automatiquement. »

Des comportements violents ont conduit plusieurs de ces jeunes à des changements multiples d'établissements scolaires dans lesquels ils réitéraient leurs comportements. Comme alternative à cette reproduction, les dispositifs d'accueil « scolaire » de la Prévention Spécialisée ont pu constituer une ressource.

« Rester assis à regarder le tableau ou quoi... J'avoue que je n'aime pas, je n'aime pas rester là à lire, à écrire. Moi, j'ai besoin de bouger [...] J'ai été viré de la 5^{ème} parce que j'ai tapé le directeur avec une chaise ».

« J'ai arrêté l'école en quatrième, je me suis fait virer d'une école [...] Je me bagarre facilement. Une insulte, ça peut partir ».

« La sixième, ça se passe bien. Cinquième, pas très-très bien. [...] ça a commencé à être n'importe quoi. J'ai été viré après (en 5^{ème}) pour une bagarre, 3 jours. En sixième ça fonctionne...les fréquentations, tout ça, avec qui on traîne au collège, on rencontre des personnes... On grandit, on a moins peur.

Après j'ai changé de collège pour essayer d'améliorer tout ça, (à la demande du collège) ça n'a pas vraiment été amélioré. Je suis resté 3 mois là-bas et après, ils m'ont viré. »

Si cinq jeunes de notre panel interrompent leurs études au collège, trois autres jeunes, engagés dans un processus de décrochage l'éviteront et l'étayage constant des éducateurs apparaîtra décisif dans leurs parcours.

► **La scolarité au lycée**

A l'exception de deux d'entre eux, les jeunes qui accèdent au lycée en classe de première s'orientent ou sont orientés vers un BAC professionnel. L'un d'eux, d'abord orienté en CAP sera soutenu dans sa volonté d'accéder au BAC et le réussira. Sur les vingt-cinq jeunes interviewés, trois ont obtenu un Bac, trois ont obtenu un CAP, deux sont acceptés dans un centre de formation à l'animation (BPJEPS). Deux sont encore scolarisés en seconde, un autre est en cours de CAP. Trois jeunes déscolarisés sont en cycle de préparation au passage du DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires).

On observe de nombreux redoublements de classe, de nombreuses réorientations, des changements d'établissements fréquents, souvent pour exclusion, qui ont nécessité du soutien et de l'aide à la recherche et comme pour la période du collège un constant travail d'étayage éducatif. De fait certains parcours scolaires peuvent apparaître chaotiques et sans réel fil conducteur mais ce « zapping des orientations » semble le prix à payer pour le maintien de certains jeunes en scolarité.

Les décrochages sont plus fréquents en seconde, les causes invoquées sont du même ordre que pour la période du collège, avec pour les filles l'incidence de grossesses. Parmi les garçons décrochés, des trajectoires délinquantes se structurent.

Les garçons et filles interviewés nous ont expliqué leurs difficultés à s'adapter aux exigences du collège, en termes de concentration. Ils décrivent les journées de cours comme insupportables, ce qui témoigne du stress important qu'ils ont dû ressentir au collège. Ils parlent du besoin impérieux de bouger et de manipuler des matériaux concrets. Ce besoin de manipulation et de décharge motrice fait penser à la manière dont les enfants évitent surinvestissent la manipulation des jouets en situation de stress, plutôt que de se tourner vers un-e interlocuteur-trice.



Arrivés au collège, face à une situation de relatif échec scolaire, ces jeunes gens n'ont pas tissé de liens affectifs avec leurs professeurs et n'ont pas fait de demande d'aide. Ils ont plutôt eu tendance à les refuser, préférant, dès que la possibilité leur en était donnée, désinvestir complètement la scolarité.

1.3.2 Une difficulté à adhérer aux prises en charge socio-éducatives classiques qui questionne leur adéquation aux besoins spécifiques de ces jeunes

Rares sont les récits exempts de ces ponctuations douloureuses et de ce marqueur que constitue l'intervention successive et parfois conjointe de différents intervenants sociaux. Au titre des périodes traumatiques et/ou de rupture, nous l'avons vu plus avant dans la partie sur l'environnement familial, les recompositions familiales à répétition, les décès précoces, les maladies graves et invalidités, les problèmes d'addiction, viennent déstabiliser, déséquilibrer, insécuriser l'univers dans lequel ces jeunes ont grandi, évolué. S'ajoutent à cela des situations de violences intrafamiliales, avec une proportion de pères violents significative (1/5), et des abus sexuels. Par ailleurs, 10 des 25 jeunes interviewés ont fait l'objet de placements⁴, de mesures administratives et/ou judiciaires, de mesures pénales pour 3 d'entre eux. Ceux qui n'ont fait l'objet d'aucune mesure ont très fréquemment vécu dans une famille où l'un, voire plusieurs des membres proches étaient concernés par une forme d'intervention sociale dans la durée.

Les relations de quelques-uns de ces jeunes à l'univers carcéral s'opèrent par la détention d'un proche, d'un père, d'un frère, (6 d'entre eux), et pour beaucoup par le fait d'avoir des amis ou d'anciens amis incarcérés. 2 jeunes interviewés viennent de sortir d'une détention effectuée à la limite de la majorité. Parmi les jeunes hommes interviewés, un tiers a eu des conduites violentes et eu recours à une économie parallèle durable et passible d'une peine de détention.

► **Des modalités d'action de la Prévention Spécialisée qui rendent la relation avec l'éducateur, différente de toutes les autres relations d'accompagnement social.**

Afin de déterminer si la Prévention Spécialisée présentait des spécificités facilitant la mise en place de liens d'attachement, nous avons interrogé les jeunes sur leurs représentations des autres dispositifs d'accompagnement auxquels ils-elles ont eu à faire. Concernant ces derniers, plusieurs témoignages montrent qu'il est difficile d'y engager une relation authentique avec les professionnels qui y travaillent.

Parfois la relation était de trop courte durée, ou menait à une réorientation mal vécue :

Bouchra : « *Je me suis vidée et au final elle m'a dit que ce n'est pas à elle qu'il fallait s'adresser [...] tu te confies pour entendre : « bah non ce n'est pas à cette personne qu'il faut s'adresser ». Après elle te note qui tu dois voir, mais, franchement, tu n'as plus envie en fait ».*

Delphine : « *La mission locale ce n'est vraiment pas la même chose. En fait à la mission locale, ça fait trois conseillères qui ont changé depuis que je suis inscrite. »*

Parfois, les jeunes ont eu le sentiment que le professionnel rencontré n'était pas disponible :

Bouchra : « *Je lui ai laissé un message, parce qu'elle n'était pas là. Elle ne m'a jamais répondu ».*

Pour d'autres, c'est le décalage entre leurs besoins, leurs rythmes et les thématiques que le professionnel avait à traiter qui ont posé problème :

Hugo : « *Les autres éducateurs ne m'ont pas aidé, et la seule qui m'a vraiment aidé vraiment, c'était Nora. Les autres ne m'ont pas aidé à sortir mon père de ma tête par exemple. [...] Nora elle m'a demandé ce que je voulais faire de ma vie [...] elle m'a aidé à chaque fois que je l'appelais ».*

⁴ Un de ces jeunes est père de 2 enfants placés, il a lui-même été placé, tout comme son propre père l'a été.



Certains cadres d'intervention ne permettent pas d'établir un lien de confiance (c'est le cas du cadre judiciaire parfois) :

Gaël : « J'avais un éducateur (par le juge des enfants). Toutes les semaines j'allais voir cet éducateur. Mais je me souviens que c'était des rendez-vous de 10 minutes, 15 minutes. Je ne sais pas, Marwan, je passe une matinée avec lui. Toute la matinée. Normal. Des CV, des papiers, normal. Et là, en 15 minutes, ça y est, "vas-y tu peux rentrer chez toi!". Moi, je ne rentre pas chez moi, je suis reparti faire des bêtises. »

Tony : « Après, je ne m'entendais pas forcément avec mon référent ... Après c'est moi, peut-être, j'avais un blocage, je ne sais pas. Je n'arrivais pas à être à l'aise avec lui, à parler normalement. Ce n'était pas comme si j'étais avec Julien (son éduc de prev) au bureau. [...] Parce que quand je n'ai pas envie de parler ou quoi, ou que je ne sais pas quoi dire, Julien on va dire, il parle un peu pour moi ».

Enfin, la mise en cause ou la disqualification des parents par certains intervenants éducatifs a été mal vécue par certain-e-s :

Samantha : « Je ne m'entendais pas avec l'éducateur de la famille d'accueil [...] parce qu'il était tout le temps en train de parler de mon père et...mais en mal, en fait. A mon avis il n'aimait pas mon père...Il disait tout le temps quelque chose de négatif sur mon père à chaque rendez-vous. »

Antony : « Je me souviens d'un éducateur. Il était venu chez moi, je m'en souviendrais tout le temps, parce que ça m'avait choqué ce qu'il m'a dit. [...] Il m'a dit : « Alors, comment ça se passe avec ton père et tout ». Il savait la situation, mais il voulait savoir si ça allait mieux. Je lui explique que ça ne va pas mieux du tout. Après, c'était pour rigoler, mais enfin, bref. Il m'a dit : « Ben, t'as qu'à tuer ton père! ». Et je n'ai pas réagi sur le coup, j'ai... Je ne sais pas, si pour un éducateur ça se fait de dire ça. »

Un manque de prise en compte des jeunes dans leur globalité est parfois explicite et la comparaison avec l'accompagnement global de la Prévention Spécialisée est sans appel.

Célia : « la semaine dernière, j'ai rencontré une psychologue, qui ne m'a pas été utile. [...] C'était à l'Université. Parce que je voulais savoir où est-ce que je pouvais aller après le bac, elle m'a donné des fiches et elle m'a dit : « Ecoutez, maintenant, vous choisissez » et ce n'est pas ça, que je voulais. Parce que ce n'est pas avec des fiches que je vais découvrir ce que j'aime bien. Des fiches, ça ne sert à rien, je les ai rangées et puis [...] je lui ai dit qu'il fallait faire des tests, que je n'arrivais pas à me découvrir comme ça. Elle m'a dit : « vous allez sur internet, vous avez plein de formations... » Mais le problème c'est que pour moi, ce n'est pas qu'une question de vouloir aller à l'Université. C'est qu'il y a des problèmes financiers derrière aussi, qui m'empêchent un peu de franchir le pas. Et le psychologue d'orientation, elle ne va pas aller dans ce souci, elle va aller que dans le travail, l'emploi, que dans les formations, elle ne va pas vouloir savoir ce qui se passe avec moi... Alors qu'ici, oui, on a tout. [...] Ils s'inquiètent pour moi, ils s'inquiètent pour les gens. On sait qu'on a été écoutés, qu'on peut parler, et il y a des choses derrière. Ils vont travailler quand nous, on va partir, eux, ils travaillent pour nous. Ils vont essayer de trouver des choses bien pour nous. C'est ça, et puis ils nous appellent aussi pour savoir si on a réussi un entretien, si on a réussi à trouver quelque chose. On ne nous lâche pas dans la nature. »

« Moi, depuis que j'ai connu le club de prévention, je vais dans les autres associations et je me dis ce n'est pas pareil. Il manque quelque chose. Parce que je suis habituée à venir ici, être bien traitée, on m'écoute, on parle, on m'aide et quand je vais ailleurs, je me sens un peu... délaissée. [...] Peut-être que ce n'est pas leur boulot de faire certaines choses, mais ici, on trouve ce qu'on ne trouve pas ailleurs. »



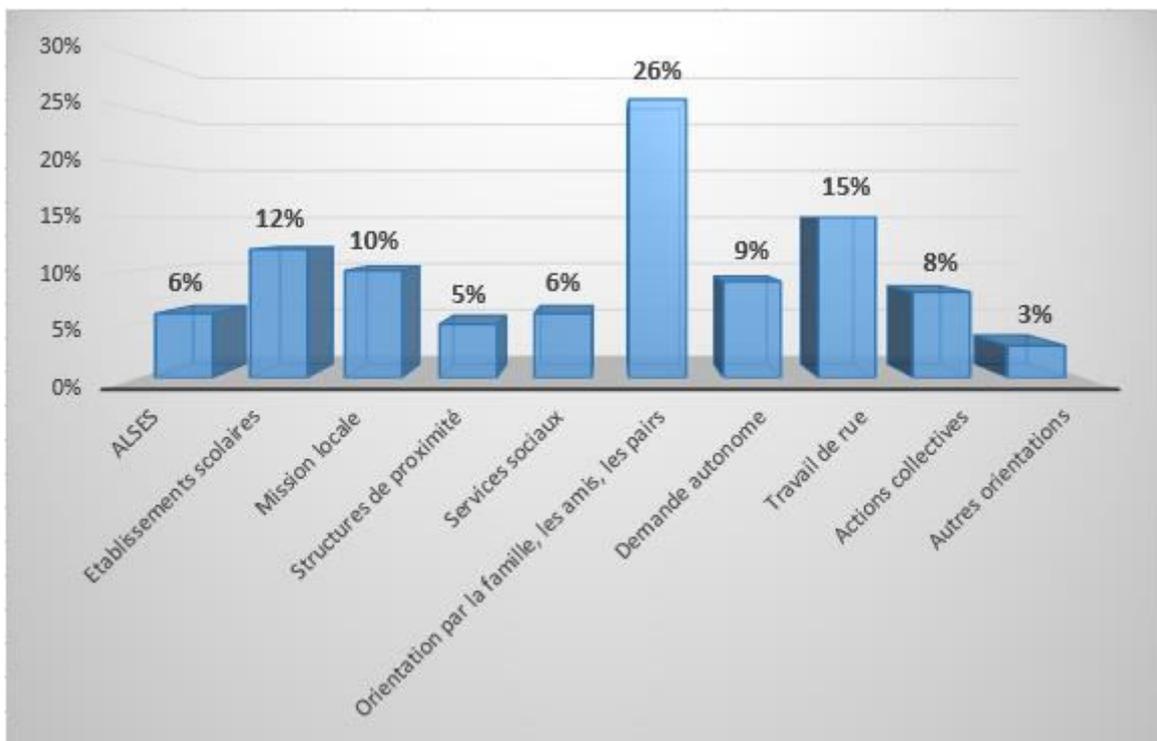
Ces extraits d'entretien avec Célia illustrent la spécificité de l'accueil au club de prévention qui vient faire écho aux enjeux de l'attachement en permettant la mise en place d'un lien affectif étoyant.

Il est vraisemblable que la plupart des jeunes présentant un attachement insécure seront plus sensibles et plus susceptibles d'adhérer aux propositions et à l'accompagnement par un club de prévention qu'aux autres prises en charges socio-éducatives.

Dès lors la présence sociale des éducateurs sur le territoire et cette pratique „d'aller vers“ apparaissent particulièrement opérantes pour ces jeunes au profil insécure, “qui ne demandent rien“, qui témoignent d'une difficulté à investir et à explorer le monde extérieur. Le travail de rue est emblématique de cet « aller vers » que nous ne pouvons toutefois pas réduire à cette pratique. Il s'agit également d'une posture volontaire du jeune que nous allons retrouver à l'origine de nombreux accompagnements.

1.3.3 L'origine des accompagnements initiés en 2015

2826 jeunes ont vu leur accompagnement s'initier en 2015 sur un total d'accompagnements annuel de 7100 personnes. Ils représentent 40% des accompagnements individuels de l'année. Comment ces nouveaux accompagnements prennent-ils naissance ?



Sur les accompagnements initiés en 2015, ceux qui ont été orientés par la famille, les amis, les pairs sont presque deux fois supérieurs aux autres orientations illustrées dans le graphique.

L'ancrage territorial, la proximité spatiale et relationnelle des éducateurs de Prévention Spécialisée, leur présence sociale, le capital confiance qu'ils ont acquis et les effets réputationnels mis en évidence dans l'exploitation des entretiens participent à produire cette « adhésion collective » des habitants du quartier, jeunes ou adultes, premiers orienteurs du proche en proche, de l'environnement immédiat, vers les éducateurs.



Les orientations de ces nouveaux accompagnements 2015 par les services sociaux, les structures de proximité, les missions locales et les établissements scolaires additionnés, représentent 33% des orientations de ce nouveau public. Mais dès lors que l'on considère les mêmes orientations pour la population accompagnée depuis déjà 2 ans au moins, elles ne représentent plus que 23%. Cette érosion, cette baisse peut en partie s'expliquer par le fait que ces orientations peuvent être vécues comme plus prescriptives. Elles ne sont pourtant pas à minorer, elles apparaissent parfois dans les entretiens réalisés comme déclencheur d'un contact difficile à prendre. Ces orientations prennent encore la forme d'une alerte de l'équipe éducative du quartier par l'un de leurs partenaires, à propos de la situation complexe d'un jeune.

Différemment, le travail de rue possède une vertu qui encourage sa pratique, il est la forme d'initialisation des accompagnements qui engendre les accompagnements les plus longs auprès de jeunes très en difficulté. En effet si le taux de jeunes accompagnés depuis 2 ans au moins, initialement orientés par les partenaires, diminue de 10%, le taux de jeunes rencontrés par le travail de rue passe de 15% à 26%. On assiste au phénomène inverse, ces accompagnements générés dans la rue augmentent de 11% à partir d'une ancienneté de 2 ans. Ce phénomène accèderait l'idée que les jeunes rencontrés dans la rue seraient souvent les plus en rupture, éloignés du droit commun ou en conflit avec les institutions et qu'ils nécessiteraient une approche relationnelle par le travail de rue et la présence sociale plus généralement.

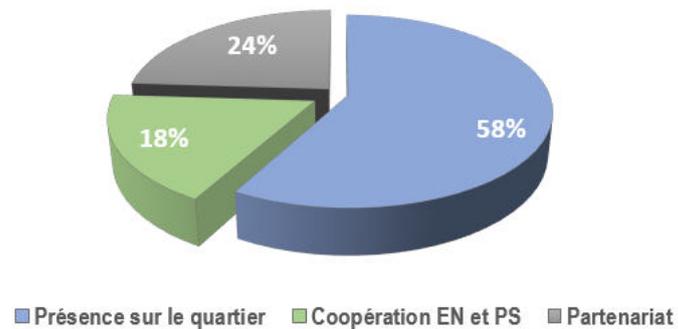
Ce constat statistique conforte la nécessité pour la Prévention Spécialisée d'aller à la rencontre, sur leurs lieux de vie, de ces jeunes dont beaucoup présenteraient un profil insécurité-évitant.

La figure de l'éducateur-trice de rue, ou de l'éducateur-trice du club intervenant au sein du collège, est celle d'un adulte qui est allé vers eux, venant leur parler de leurs difficultés sans les stigmatiser et sans aucun rapport d'autorité. Il semble que cette manière "d'aller vers" soit particulièrement pertinente pour des adolescents avec un profil évitant, puisque, s'ils n'expriment aucune demande, ce sont tout de même des personnes qui peuvent accepter l'intervention d'une personne étrangère, pour peu que cette personne vienne offrir une disponibilité émotionnelle et proposer des interventions visant à faire baisser le stress ressenti.

Cette adéquation entre la manière d'entrer en relation des éducateur-trices de Prévention Spécialisée et les besoins des adolescents au style d'attachement évitant explique peut-être l'accroche particulière que ces jeunes ont eu avec la Prévention Spécialisée et leur sur-représentation dans cette cohorte de suivis de longue durée.



L'origine des nouveaux accompagnements initiés en 2015 en 3 grands registres



En regroupant l'origine des nouveaux accompagnements éducatifs 2015 en 3 registres selon qu'ils résultent :

1. du travail partenarial (mission locale, structures de proximité, services sociaux),
2. de la coopération importante avec l'Education Nationale (dont l'action des ALSES),
3. de la présence sociale (orientations par la famille, les amis, les pairs, les démarches autonomes et le travail de rue).

On perçoit plus clairement l'équilibre entre ce qui relève de l'ancrage dans le quartier en proximité des habitants (58% des accompagnements) et les coopérations avec les partenaires du travail social (42% des accompagnements au total).



PARTIE 2 : Une relation éducative de proximité

Nous constatons que sur les 25 jeunes de l'échantillon retenu, **20 jeunes décrivent un lien d'attachement à l'égard de leur éducateur-éducatrice. C'est donc 80% du groupe rencontré qui a développé un lien d'attachement envers le professionnel qui le-la suit.**

Le lien d'attachement est un lien qui va de la personne en demande vers la personne susceptible de lui fournir des réponses. Du point de vue de la personne en demande, il s'agit bien d'un lien affectif.

Les critères que nous avons retenus comme étant significatifs d'une relation d'attachement à l'éducatrice sont les comportements d'attachements suivants de la part des jeunes :

- La recherche de proximité et le souhait de maintenir cette proximité avec l'éducateur-trice.
- Le ressenti d'un sentiment négatif en cas de séparation non-intentionnelle.
- Le fait de s'adresser à l'éducateur-trice en cas d'expérience émotionnelle forte (qu'elle soit positive ou négative) et que ce contact fasse baisser la tension interne (tension émotionnelle).

Le tableau ci-dessous récapitule les styles d'attachement recensés et la qualité des liens affectifs noués avec les référent-e-s des jeunes suivis :

Type de lien s'étant établi avec l'éducateur-trice.	Profil d'attachement initial des jeunes (évalué par RQ, RSQ et entretien biographique)			
	Profil Résistant	Profil Évitant	Profil Désorganisé	Profil Sécure
	1	16	5	3
Lien d'attachement Résistant 0				
Lien d'attachement Évitant 2		2		
Lien d'attachement Désorganisé 2		1	1	
Lien d'attachement Sécure 16	1	11	3	1
Pas de lien d'attachement 5		2	1	2

Légende : Les jeunes qui ont noué un lieu d'attachement avec un éducateur (fond bleu)
Cercle en pointillé ⇔ Les jeunes avec un profil évitant



2.1 Etre bienveillant et sécurisant

La possibilité pour une personne de nouer de nouveaux liens d'attachement en grandissant dépend en grande partie de l'attitude des interlocuteur-trice-s qu'elle rencontre.

Concernant l'attachement primaire, pour qu'un parent puisse incarner une figure d'attachement de bonne qualité, il est nécessaire :

- ☑ qu'il soit très présent et que cette présence soit régulière,
- ☑ qu'il soit sensible aux signaux du bébé (qu'il décode les messages non-verbaux, les signaux de détresse...),
- ☑ qu'il accepte les comportements du bébé (ses demandes, mais aussi ses comportements y compris lorsqu'ils sont difficiles à gérer),
- ☑ qu'il coopère avec les rythmes du bébé en s'adaptant à ces cycles de veille-sommeil et à son rythme interactif et développemental,
- ☑ qu'il soit disponible émotionnellement.

La caractéristique du *Caregiver* chez l'enfant a un double versant : protéger l'enfant et l'accompagner dans l'exploration du monde qui l'entoure.

A l'adolescence ces caractéristiques vont évoluer essentiellement vers une grande disponibilité du *Caregiver*. Un éducateur-trice peut incarner une nouvelle figure d'attachement si :

- ☑ il-elle est facilement joignable et accessible,
- ☑ il-elle s'adapte aux rythmes de l'adolescent-e,
- ☑ il-elle est en mesure d'accompagner l'adolescent-e dans les nouvelles explorations que son âge impose,
- ☑ il-elle porte une attention aux besoins fondamentaux et émotionnels de l'adolescent-e,
- ☑ la présence de cet éducateur-trice est pérenne dans la vie de l'adolescent-e.

Dans les entretiens biographiques réalisés individuellement avec chaque jeune, nous avons examiné les énoncés qui révèlent dans la perception qu'en ont les jeunes, des postures éducatives conformes à celle d'une figure d'attachement (*Caregiver*).

2.1.1 L'éducateur-trice comme base de sécurité affective vers laquelle se tourner

La notion de base de sécurité est centrale dans la théorie de l'attachement. Il s'agit de la confiance que développe l'individu dans l'idée qu'une figure de soutien sera accessible et disponible.

Les jeunes vont vers cette personne en cas d'expérience émotionnelle forte (qu'elle soit positive ou négative) et ce contact fait baisser la tension émotionnelle interne qu'ils ressentent.

Erwan : "Voilà, si Luc n'est pas là, je vais voir quelqu'un d'autre...mais pour tout ce qui a de l'importance, c'est Luc."

Laurène : " Elle connaît tout de moi, de toute ma vie, elle sait tout quoi. J'ai moins de mal de parler avec elle qu'avec quelqu'un d'autre, même avec quelqu'un de ma famille".

Youssef : "Il est venu aux fiançailles à ma sœur, il est venu au baptême à ma nièce."



Keltoum : *"Sarah, j'ai l'impression d'avoir grandi avec elle, elle m'a fait grandir. J'avais un problème, je lui disais."*

Je vais l'inviter à mon mariage. C'est à la fois professionnel et à la fois...c'est devenu...On va dire qu'elle m'a marquée."

Gaël : *"Normalement, si tu as un problème quelque part, tu penses à ta famille, ben, moi, je pense direct à Marwan, parce que Marwan c'est une personne, même quand je ne vais pas bien, ce n'est pas que quand j'ai besoin de quelque chose, même quand moi je ne vais pas bien, j'ai besoin de parler à quelqu'un, je sais que Marwan, psychologiquement, mentalement, il peut t'apaiser, il peut te ramener sur la bonne voie."*

Marine : *"Je devais absolument voir Louise pour lui dire que j'étais enceinte parce que j'osais pas dire à ma mère et il fallait trouver une façon de le dire à quelqu'un".*

Bouchra : *"Je vais appeler Emmanuelle quand vraiment j'ai une bonne nouvelle à lui annoncer". Je me suis sentie soulagée parce qu'il fallait que j'en parle à quelqu'un. Et le fait qu'elle soit là et qu'elle comprenne ce que je ressens, ou ce que je vis ou autre, ben, ça m'a beaucoup aidée".*

Sur les 20 jeunes ayant tissé un lien d'attachement avec leur référent-e, 16 ont développé une relation de type sécure. Dans le cadre de cette relation éducative, ils demandent de l'aide quand ils en ont besoin, expriment leurs émotions, cherchent le contact de cet éducateur-trice, considèrent qu'ils sont appréciés, décrivent des réponses affectives et concrètes satisfaisantes de la part de cet éducateur-trice, ont confiance en lui-elle et ne craignent pas d'être abandonnés, ni rejetés. Cela signifie que **dans le cadre de cette relation spécifique à un professionnel de la Prévention Spécialisée, ils ont pu développer un modèle interne opérant différent de leur modèle interne opérant initial** (puisque la plupart présentait un modèle interne opérant évitant).

La relation entre les jeunes et les éducateurs est entretenue sur des registres variés dont celui de la convivialité où *« quand on est ensemble on parle comme si on était un peu des potes... On aime bien se chambrer, parler un peu de tout »* qui confine jusqu'au registre amical. Parfois même l'éducateur ou l'éducatrice est comparée à un membre de la famille *« il est comme un grand-frère », « comme ma sœur même si... »*.

Il arrive fréquemment qu'il soit fait allusion à sa quasi appartenance au quartier, presque comme habitant et quasi voisin *« Même si je sais qu'il habite à... c'est comme s'il était du quartier »*. On notera comment la question de la proximité (géographique, relationnelle...) se joue ici. Souvent les éducateurs sont même invités à des événements familiaux par ces jeunes accompagnés depuis parfois plusieurs années. Il faut rappeler que les éducateurs connaissent les familles de ces jeunes et y interviennent parfois pour un autre de leurs membres. C'est le cas pour 9 jeunes interviewés, soit pour plus du tiers d'entre eux. S'agissant d'une relation éducative libre de tout mandat, nous comprenons ici l'un des modes de légitimation des éducateurs : les accompagnements antérieurs au sein de la même famille.

Il n'y a pas un entretien dans lequel n'apparaîtrait que la figure du professionnel *« je sais qu'il fait son métier mais... »*. L'allusion à des liens affectifs divers avec les éducateurs est habituelle dans les récits, énoncée plutôt en fin d'entretien mais sans réelles difficultés, parfois avec enthousiasme. *« Je lui donnerais des nouvelles », « je lui demanderai si ça va bien, sa famille... », « Je ne l'oublierai pas, c'est impossible »*, autant de témoignages qui mettent en exergue cet investissement affectif qui participe de la relation. A titre d'exemple très concret, un jeune homme interviewé expliquait en substance qu'il se devait *« de tenir pour ne pas le décevoir »*. Un dernier verbatim, significatif s'il en est, de l'impact de ces affects: *« s'il ne m'aimait pas...je ne viendrais plus »*. Cette dimension affective apparaît ici tout autant comme un ressort de la relation éducative, une condition, que comme une conséquence.



Habitants du quartier, partenaires sportifs, amis, membres affiliés à la famille, invités des jours de fête dont la présence honore, les éducateurs incarnent de multiples figures. Nous pourrions vite être tentés d'envisager une forme de confusion de ces figures ou d'indifférenciation entre le professionnel et la personne qui l'incarne. Pourtant si ces figures multiples apparaissent dans la très grande majorité des discours, celle du professionnel reste tout à fait identifiée par les jeunes comme centrale.

Cette capacité des éducateurs à entretenir des relations avec les jeunes sur différents registres participe très clairement à réduire la dimension institutionnelle de l'accompagnement éducatif autant qu'à comprendre ces jeunes dans leur globalité. Elle relève de leur immersion, de leur présence sociale, de la diversité de leurs modes d'intervention et participe à ce processus de légitimation dont les ressorts trouvent leurs effets dynamiques dans différents « mondes sociaux ». A partir des entretiens, on peut également avancer l'idée que les différentes figures incarnées par les éducateurs s'articulent entre elles et que le jeune accompagné mobilise l'une ou l'autre de ces figures, selon les états émotionnels qu'il traverse et selon les circonstances, sachant signifier par son attitude celle qu'il sollicite ou celle qu'il ne souhaite pas solliciter. Sur ce thème, quelques échanges avec différents éducateurs, sur différents lieux, confirment cette « polyphonie relationnelle » qu'il est plus difficile de développer dans d'autres secteurs du travail social, même en milieu ouvert où le mandat et sa nature impriment une tonalité, un registre dominant à la relation. De cela les jeunes interviewés témoignent aussi en spécialisant de manière caricaturale parfois les fonctions des autres travailleurs sociaux mandatés qu'ils ont connus et parfois dans une succession de professionnels d'une année sur l'autre : « eux ils sont juste là pour vérifier que... », « Il passait une fois par mois pour voir si avec mon père... ». Une relative permanence dans le temps des éducateurs de Prévention Spécialisée sur le même quartier apparaît comme un atout supplémentaire dans leur légitimation et l'instauration de modalités relationnelles au spectre très élargi.

2.1.2 L'éducateur comme figure d'attachement

La recherche de proximité et le souhait de maintenir des liens sont exprimés dans de nombreux entretiens :

Pour l'illustrer, nous nous centrerons sur une question présente dans nos deux grilles d'entretiens qui concerne l'avenir ou ce que chacun-e imagine devenir dans 5 ans. Il s'agissait de savoir s'ils-elles imaginaient garder un contact avec leur éducateur-trice. Les réponses montrent la prépondérance du désir de maintenir le lien :

Adeline : *"Même style j'aurai 27-30 ans, je resterai toujours en contact avec eux, avec Arnaud, avec tous les éducs du club".*

Hugo : *"Dans cinq ans, j'irai toujours voir Nora, parce que c'est elle qui m'a sorti de là"*

Erwan (25 ans et 10 ans de suivi derrière lui) : *"Luc si il veut il passe le soir après le boulot, il passe boire un verre à l'appart [...] Il n'est plus l'éducateur d'accord, mais je continue quand même à l'appeler, à lui donner des nouvelles, sinon, je ne serais pas là aujourd'hui."*

"Dans cinq ans, j'aimerais bien garder le contact, même si ce n'est pas un contact où on se voit tous les jours [...] on s'envoie un message ou une carte postale. Des petits trucs, mais pour moi il est quand même important".

Célia :

"Est-ce que tu imagines que Fatou, dans 5 ans, aura encore une place dans ta vie ?

- *Si, si, je pense. Je suis sûre et certaine, à part si je déménage à l'Alaska ou ... et même je suis sûre que j'aurai des nouvelles.*
- *Et toi, est-ce que toi, tu en donnerais ?*
- *Des nouvelles, ah, oui, bien sûr. J'ai envie, oui, j'ai son numéro, de toutes façons."*



Djebril : *"oui je garderais le contact"*

Bastien : *"Farid, c'est mon père...c'est mon deuxième père".*

Samantha : *"Après, je vais peut-être pas passer le voir non plus, mais au moins lui passer un coup de fil. [...] pour qu'il se rende compte que voilà, je réussis et c'est aussi d'une part grâce à lui".*

"Même si il n'est plus ici, je vais essayer de l'appeler au moins pour avoir des conseils."

Keltoum : *"En aucun cas je ne pourrais ne plus la voir du tout, ne plus donner de nouvelles".*

Gaël : *"Je vais vous dire un truc, honnêtement, il a fait tellement de choses pour moi que ça me semble inhumain de ma part, je vous dis bien "inhumain" de ma part, de ne plus venir du jour au lendemain [...] Au moins j'aurais toujours son numéro de téléphone ou vice versa."*

Delphine : *"Je n'ai jamais été avec un autre éducateur. Même quand elle n'était pas là, ben, je me disais, ben c'est pas grave, je viendrais un autre jour."*

"Pour moi je resterai toujours en contact avec Imen. Même si j'ai un travail, un CDI, ou j'habite Paris."

Les expériences de séparation non-intentionnelle (ou leur évocation imaginaire) déclenchent une émotion négative :

Samantha : *"Ne plus être suivie, en fait, c'est vrai que ça ferait peur, quand même. Je vais avoir du mal, déjà, le jour où Marc ne me suivra plus."*

Hugo, parlant du congé maternité de son éducatrice : *"Elle m'a envoyé un message, en disant qu'il était né, [...] elle m'a appelé de temps en temps et je l'ai appelée pour lui demander si ça allait. Je lui ai demandé quand elle rentrait, parce qu'elle me manquait, parce qu'elle est mon éducatrice.»*

Keltoum a vécu un changement de référente suite au départ de sa première éducatrice : *"Au début (avec la nouvelle éducatrice) je ne venais pas...Je ne venais pas à chaque fois à ses rendez-vous. Je faisais des faux plans et tout, franchement, il faut être honnête. Je posais des lapins, je me disais "Bon, c'est con, je ne vais pas y aller, de toute façon, Leïla n'est plus là, je ne vois pourquoi j'y vais et tout."*

Pablo : *"Si elle devait changer de service ? Non, je pense, je suivrais Soraya. Elle connaît toute ma vie. Elle sait tout en fait. Un autre ce ne serait pas pareil du tout.[...] Même si c'est loin, j'irai la voir."*

Marine : *"Si elle changeait de boulot ? Ben franchement, je n'irai peut-être plus au club de prévention. Parce qu'au final c'est vraiment elle, qui connaît ma vie mieux que personne, donc, non, je ne pourrais pas, je ne pourrais pas tout recommencer à zéro."*

Tony a déménagé cette année : *"Il m'a demandé si je préférais aller au club de mon nouveau quartier ou rester à celui de xxxx. et comme je connais bien Julien et tout ça, je connais le club de xxxx, j'ai préféré rester là-bas [...] je suis habitué avec Julien, je ne peux pas aller voir quelqu'un comme ça, lui parler comme je parle à Julien. Je ne sais pas je ne peux pas raconter ma vie à n'importe qui non plus".*



Djebri : "C'était en 2012, ils ont mis de nouveaux éducateurs, mais, je dirais, ce n'était plus la même chose [...] parce qu'on les a changés d'un coup et on a mis de nouvelles personnes [...] ce n'est pas la même chose et on n'a plus envie de venir aux sorties".

L'éducateur-trice de prévention est décrit-e comme un partenaire non-interchangeable, ce qui est une des caractéristiques d'une figure d'attachement. Il-Elle ne peut pas être remplacé-e par une autre personne sans que son départ ne cause du désarroi. Ces témoignages plaident en faveur d'une préparation et d'un accompagnement de tous les changements de référence susceptibles d'arriver dans les équipes. Néanmoins après un temps de désinvestissement, plusieurs adolescent-e-s ont pu réinvestir un-e nouvel-le éducateur-trice.

2.2 Etre disponible

2.2.1 Physiquement/matériellement

Les éducateurs sont là où le jeune accompagné est quasi assuré de les trouver et d'entrer en interlocution (nous avons souligné le fort impact symbolique de cette certitude), avec un différé de très court terme et souvent dans la journée même.

« C'est des attitudes, comment ils se comportent avec nous, tout ça. Style, on sait qu'ils sont là. Même eux, ils nous disent : « On est là, quand vous avez un problème. Venez nous voir ».

A minima trois localisations et formes de contact s'offrent à lui :

- › Le local sur le quartier
- › Le téléphone du même local
- › Le trajet de son travail de rue

Au cas où l'éducateur serait introuvable et injoignable, le jeune accompagné s'est constitué une hiérarchie affinitaire parmi les membres de l'équipe éducative à laquelle il appartient même si « ce n'est pas pareil mais... ».

Cette présence sociale, « Je sais presque toujours où le trouver ⁵ », est une caractéristique majeure soulignée dans les entretiens, même si les modalités de cette présence sociale peuvent varier selon les associations et les équipes. Une large majorité des jeunes interviewés témoignent également d'une possibilité de joindre leur éducateur référent sur leur téléphone mobile, parfois en dehors des horaires formels ou habituels de travail, « enfin si c'est urgent et pas à trois heures du matin [...] je n'abuse pas ».

Les éducateurs ne sont pas seulement présents, ils sont aussi disponibles, dans la plupart des cas au moins pour apprécier avec le jeune le caractère pressant de sa sollicitation, ce qui génère une réassurance du jeune « demandeur » :

« S'il n'est vraiment pas disponible et que c'est urgent il m'enverra à son collègue et il lui dira avant, sinon on aura un rendez-vous plus tard ».

« Il a mon numéro, j'ai son numéro, il m'appelle, si j'ai besoin j'ai son numéro. Il m'a toujours dit : « Tu as besoin de quoi que ce soit, on reste en contact [...] même quand je ne vais pas bien, ce n'est pas que quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai besoin de parler à quelqu'un, je sais que, psychologiquement, mentalement, il peut t'apaiser, il peut te ramener sur la bonne voie. »

⁵ La réciproque est aussi fréquente du côté de l'éducateur



Nous percevons à quel point la disponibilité de l'éducateur est importante dans des situations de stress qui pourraient avoir des conséquences dommageables.

Quelques témoignages laissent entendre de manière à peine dissimulée que cette disponibilité permet d'éviter la mauvaise décision voire des passages à l'acte délictueux.

Cette disponibilité, quand elle s'exerce au local éducatif sur le quartier, offre aussi aux jeunes la possibilité de passer, simplement pour « *dire bonjour* » ou pour montrer leur malaise, sans le verbaliser « *il va le voir, il va me dire : vient il faut qu'on parle tous les deux !* ».

La fiabilité des éducateurs apparaît dans les discours des jeunes comme une autre de leurs vertus cardinales. Dit autrement : on peut faire confiance à « *ce qu'il dit qu'il fera* », ou « *s'il l'a dit, il le fera, c'est sûr, dans la mesure de son possible, il ne peut pas tout* », encore « *tout ce qu'ils m'ont dit, ils ont toujours respecté leur engagement* ».

Dans les entretiens, cette fiabilité fait plus souvent écho à cette confiance au soutien de l'éducateur, en ses intentions, en ses interventions, qu'en sa capacité à préserver le secret d'un entre soi confidentiel qui semble tellement aller de soi que le fait de l'aborder dans les entretiens semblait saugrenu.

Autre vertu cardinale, la bienveillance des éducateurs est évoquée sous des formes très variées qui renvoient parfois également à une posture de non-jugement : « *Elle ne m'a jamais jugée [...] elle m'a toujours laissée une chance* », « *elle faisait tout pour que je crois en moi* ». Cette posture est aussi envisagée sous l'angle de la patience « *il a été patient [...] avec tout ce que je lui ai fait voir...* », ou encore associée à de la persévérance et du soutien permanent, « *il ne m'a jamais lâchée* ». Beaucoup insistent sur le fait qu'une erreur, un manquement, un échec, une rechute, ne sont jamais réhivitoires, qu'après « *avoir été capté et recadré [...] on fait le point et...* ». Dans le même temps cette bienveillance, jamais nommée comme telle, n'est pas vécue comme une tolérance excessive, une forme de laxisme, les témoignages de moments où les jeunes se font sermonner sont nombreux, et ils l'évoquent souvent avec un sourire et/ou un acquiescement sur le bienfondé du « *recadrage* ».

2.2.2 Emotionnellement et affectivement

Pour investir une figure d'attachement, il faut qu'elle soit disponible et sensible. Nous reviendrons plus loin sur la disponibilité des professionnels de la Prévention Spécialisée, qui nous semble très spécifique et liée aux modalités d'intervention des équipes de Prévention Spécialisée. Notons ici la sensibilité des éducateurs-trices à l'état émotionnel des jeunes pris en charge :

Pablo : *"C'est une éducatrice, dans son boulot elle fait ce qu'il faut faire. Elle doit faire, elle le fait. Mais c'est plus du genre à être là pour nous remonter le moral quand ça ne va pas."*

Antony : *"Il m'a soutenu, quoi. Dans les démarches que j'avais à faire. Mais... il m'a beaucoup soutenu... il me disait : "Courage ! Allez !"*

Marine : *"Pour ma grossesse, j'allais pas bien et je savais que je pouvais compter sur elle"*

Djebril : *"Je lui dit tout sans rien cacher"*

Tony : *"Pour moi, Julien il est gentil, je peux dire que je peux compter sur lui, quand j'ai un problème, je peux l'appeler."*

Pablo : *"Elle sait la situation. Elle sait tout [...] Les éducateurs comme Soraya ils ne sont pas là pour voir comment tu vis. Ils sont là pour t'aider. Ils sont plus attentifs [...] Ils comprennent la vie des jeunes, ils comprennent tout. Ils ne sont pas là pour juger. Ils ne critiquent pas. Ils sont toujours là quoi !"*

Delphine : *"Elle sait tout de ma vie, quoi !"*



Cette disponibilité émotionnelle se double d'un investissement important auprès de la famille des jeunes pris en charge. Cet investissement renforce la confiance que ces derniers leur accordent et le sentiment que les éducateur-trice-s se soucient de leur bien-être familial et relationnel.

Marine : *"Elle connaît toute ma famille. Mon fils a X ans aujourd'hui... et ça fait X ans, elle était là, elle l'a vu à la maternité, elle l'a fait marcher comme on dit."*

Célia : *"Fatou me demande souvent comment ça va, si j'ai vu mon père, si je l'ai croisé et je lui explique la même chose que je vous ai expliqué. Donc, elle est au courant. [...] Puis, elle me demande souvent, si je parle avec ma mère, si je parle avec mon oncle. Elle est au courant de ce qui se passe et elle s'inquiète aussi."*

Océane : *"Ben Jérémie, il sait à peu près tout de ma vie. Souvent quand j'étais avec lui au téléphone, il a entendu des scènes de ménage entre ma mère et ma sœur, il est au courant au niveau de chez moi, comment ça se passe. Je lui dis à peu près tout, c'est lui à qui je peux parler le plus"*.

L'établissement d'un lien sûr avec l'éducateur-trice, grâce à la disponibilité émotionnelle de ce-cette dernier-e permet aux jeunes que nous avons rencontrés une expression émotionnelle qu'ils n'oseraient pas forcément engager avec leurs figures primaires d'attachement.

2.3 Etre à l'écoute et réactif

L'analyse des entretiens réalisés avec les jeunes tend à montrer que les spécificités d'intervention de la Prévention Spécialisée favorisent des postures professionnelles « formes de déclencheurs d'adhésion et d'attachement ».

2.3.1 Sensibilité aux signaux comportementaux et non verbaux

Au cours des entretiens semi-directifs, de nombreux jeunes ont exprimé le sentiment que leur éducateur-trice les connaissait très bien et était capable d'anticiper sur leurs besoins, ou d'intervenir face à certains de leurs comportements d'une manière qui leur faisait du bien. Ces interventions éducatives sont réactionnelles à des attitudes, des mimiques, des changements de comportement chez les jeunes, montrant la capacité des éducateur-trices à en décoder le sens de façon adéquate.

Gaël : *"Moi il me connaît très bien. Ça fait cinq ans qu'il me suit. Quand j'arrive là, il va le voir. "On a besoin de parler toi et moi". Direct. Il voit dans ma tête si je suis bien"*.

Les éducateur-trices paraissent particulièrement sensibles aux conduites de retrait des jeunes. Chaque professionnel réagit avec son style éducatif, mais l'immédiateté et l'authenticité des réactions des éducateur-trice-s produisent pour les jeunes le sentiment que leur vie a de l'importance :

Océane : *"Je me suis beaucoup laissée aller parce que je ne trouvais pas de travail [...] il n'attend pas le dernier moment pour me faire remonter la pente, il me fait venir aux réunions. Et ça a toujours bien aidé"*.

Samantha : *Même admettons, je fais une semaine à l'école sans donner de nouvelles à Marc, je sais que la semaine d'après, il va m'appeler. Pour savoir s'il n'y a pas de soucis. Si ça va, comment ça se passait à l'école"*.

Marine : *"Dès que je ne venais pas en cours, je savais qu'une demi-heure après elle venait chez moi pour aller retourner mon lit [...] elle le fait fermement tout en ayant l'impression d'être gentille"*.



Océane : *"Les jours où je ne peux pas venir, il me dit quelque chose... Contrairement aux autres éducateurs qui ne me disent trop rien. Quand je ne viens pas, il me crie dessus. Entre guillemets, quoi, il ne crie pas, mais il me fait de la morale [...]. Je me dis "au moins il veut que j'avance". Du coup c'est important. Il n'y a pas beaucoup d'éducateurs qui le font."*

Samantha : *"Il m'a dit : "De toutes façons, j'appellerai l'école pour savoir si tu y vas. S'il faut, je me déplacerai jusqu'à là-bas ou je viendrais te chercher et je t'amènerai là-bas."*

Ce type d'intervention est d'autant plus pertinent que nous avons à faire à des adolescents ayant un modèle interne opérant évitant. Les interventions éducatives visant à contrer la tendance à l'évitement, tout en témoignant d'une sensibilité émotionnelle au vécu des usager-e-s, influencent certainement le remaniement du modèle interne opérant vers un modèle plus sécure dans le cadre de la relation avec le-la référent-e.

2.3.2 Facilité d'accès des éducateurs et une culture professionnelle de la disponibilité

Les modalités spécifiques d'intervention de la Prévention Spécialisée sont largement évoquées dans les entretiens. Particulièrement **la facilité d'accès de l'éducateur au travers des permanences et d'un numéro de téléphone portable pour chaque professionnel**. Ces spécificités font que les professionnel-le-s de la Prévention Spécialisée sont remarquablement accessibles et disponibles. Elles permettent que leur inscription dans la vie des jeunes soit vécue comme constante et fiable.

Marine : *"Je la rencontre au moins une fois par semaine, j'essaie d'y aller, on se tient aux nouvelles, même si ce n'est pas pendant les rendez-vous, au moins pendant les permanences. »*

Keltoum : *"Sarah, oui je la vois souvent. Tous les lundis. Quand j'ai envie de la voir, je l'appelle, mais je sais que je peux la voir le lundi pendant ses permanences."*

Tony : *"Je le voyais une fois par semaine...Après c'était une fois toutes les deux semaines. Selon mes besoins, si j'avais un petit problème, j'allais le voir en permanence."*

Hugo : *"A chaque fois que je l'appelle, je l'appelle pour le jour même. Si elle peut, elle peut. Si elle ne peut pas, elle me dit, par exemple, on est vendredi, elle me dit : "Lundi matin, tu passes, je serai là."*

Océane : *"Je passe une fois par semaine [...] mais sinon quand j'ai beaucoup besoin, je prends rendez-vous tout le temps". "Je passe souvent en permanence pour demander de l'aide" "Quand j'ai besoin de lui il est toujours là, à l'écoute".*

Djebril : *"Franchement, ils sont disponibles je trouve...S'il y a quelque chose, on les appelle et soit le lendemain, soit deux jours après ils sont disponibles."*

Célia : *"Ils m'ont accompagnée toutes les semaines, pour savoir, comment j'allais, si j'allais bien, si j'avais trouvé quelque chose [...] encore aujourd'hui. Moi, il me suffit d'envoyer un texto et je sais que je peux avoir un rendez-vous, et que je peux parler de ce qui se passe."*

Célia : *"Même si on s'est loupées, hier soir elle m'a envoyé un texto, pour demander à quelle heure je venais aujourd'hui. J'ai répondu, il était 11 heures du soir. Je sais que je peux envoyer un texto à n'importe quelle heure, pas à 3 heures du matin, mais, si je lui envoie un texto pour demander un rendez-vous avec elle, je suis sûre elle va me répondre et elle va trouver une place pour se voir."*



Samantha : *"De temps en temps il m'appelle pour savoir si ça va. Ils prennent tout le temps des nouvelles. Si j'ai un souci j'appelle Marc, s'il me faut un rendez-vous j'appelle Marc, s'il y a quelque chose à l'école, ils appellent Marc."*

Delphine : *"Elle connaît ma vie privée. Ma situation. A l'heure d'aujourd'hui, de temps en temps on se téléphone, parce que j'ai son numéro privé."*

Une culture professionnelle de la disponibilité se fait entendre dans les entretiens. Non seulement les éducateur-trices ont dans leur organisation de travail des ressources pour être disponibles pour le public accueilli, mais ils les investissent fortement:

Bouchra : *"Je vais appeler B, si elle ne répond pas, ben tant pis. Je sais qu'elle rappelle directement quand elle entend mon message".*

"Elle m'appelle souvent pour savoir où j'en suis dans mes recherches de travail"

"Elle va toujours être présente pour savoir si j'ai quelque chose ou pas et si j'ai quelque chose elle serait la première aide pour moi".

Adeline : *"Si on ne se voit pas au club de prévention, on s'appelle ou on s'envoie des SMS. C'est vraiment proche".*

2.3.3 Coopération avec le rythme singulier et personnel des jeunes

Les professionnels de la Prévention Spécialisée font preuve de tolérance et de patience vis-à-vis des comportements des jeunes. Qu'il s'agisse de leur inconstance concernant l'investissement de leurs projets, de leurs difficultés avec les horaires, de leur caractère parfois difficile ou éventuellement de leur persistance dans des parcours délinquants, les éducateur-trices semblent animées de représentations des jeunes suivis qui vont au-delà de ces difficultés transitoires. Ils maintiennent un accueil chaleureux et bienveillant et continuent de faire aux jeunes des propositions en réponse à leurs demandes ou en écho à leurs besoins.

Gaël : *"Je suis allé le voir, j'ai dit : "J'ai besoin d'un travail". Et il me dit : "J'ai un contrat de 18 mois pour toi". Il me voit comme ça tous les matins à 11 heures. Vous allez donner la confiance à quelqu'un qui ne sait même pas si demain il va se réveiller pour aller travailler? Ben moi, Marwan, il était là pour moi. Le matin, au début, j'avais du mal, mais il appelle : "Allez, il faut que tu te réveilles, il faut que tu y ailles".*

Djebril : *"Moi, par exemple, récemment, l'année dernière, j'ai été viré de mon établissement scolaire et elle m'a aidé à retrouver un établissement."*

Tony : *"On s'est fait virer d'un stage [...] plusieurs fois on s'est fait virer du foyer aussi [...]".*

Tony : *"J'ai pratiquement rien fait pendant un an [...] j'allais voir Julien [...] il y a eu des problèmes avec ma mère et mon père [...] ils ont divorcé tout ça [...] donc ce n'était pas facile. Problèmes familiaux. Je n'avais pas forcément envie de bouger."*

Pablo : *"J'y allais, je n'y allais plus, j'y retournais...Je faisais des va-et-vient en fait".*

En cas de besoin les éducateurs se montrent très réactifs, la plupart des entretiens en témoigne et cette réactivité est fréquemment comparée aux autres intervenants sociaux. Elle s'exerce autant pour aider à régler une question administrative qui, pour toute simple qu'elle puisse paraître, peut générer des conséquences fâcheuses. Elle s'exerce également dans des situations où par exemple il est urgent de trouver un stage lié à la scolarité, ou un collège, un lycée qui accepte la réinscription d'un jeune qui vient



de se faire exclure d'un autre établissement, encore un employeur pour un contrat d'apprentissage. La souplesse de fonctionnement des équipes éducatives facilite cette réactivité qui évite le renoncement ou le découragement rapide de beaucoup de ces jeunes accompagnés.

2.3.4 Prise en compte de toutes les dimensions / l'approche globale

L'approche globale des éducateurs, qui prend en compte tous les aspects de la vie est déterminante dans la question de l'attachement. En effet, la capacité à répondre de la figure d'attachement est cruciale dans le processus d'attachement. Elle implique que la figure d'attachement (ici l'éducateur-trice de prévention) s'adapte activement aux demandes du jeune, quel que soit le type de demande dont il s'agit. Par ailleurs, dès lors que la situation est source d'anxiété, il est nécessaire qu'une réponse vienne de la figure d'attachement pour qu'un processus d'attachement sécurisé s'engage. Aucun besoin qu'il soit matériel, social ou affectif n'est rejeté par les éducateurs de prévention dont nous avons entendu parler dans ces entretiens. Ce champ d'intervention extrêmement large découle des missions confiées aux clubs de prévention.

Hugo : *"Au début je téléphonais aux entreprises de bâtiment, je ne savais pas quoi dire. C'est Nora qui m'a donné confiance en moi à parler avec les patrons. Sans elle je n'aurais pas réussi je pense. Elle m'a beaucoup aidé à faire des CV, elle m'a donné des idées pour faire ma lettre de motivation."*

Océane : *"Comme j'ai dit il est toujours à l'écoute au niveau problèmes, santé, travail... Quand j'ai besoin de lui, comme aujourd'hui, j'ai besoin de lui, il vient m'écouter, me voir, il est toujours disponible pour moi, quoi. Quand il faut."*

Marine : *"On essaie de se tenir aux nouvelles, de tout ce qui s'est passé ou tout ce qui a pu y avoir en une semaine...sur ma vie, peu importe ce que c'est. Ça peut être sur mon fils, sur mon travail, sur mon appartement, sur vraiment tout."*

Keltoum : *"Elle m'a aidé par tous les moyens, elle a toujours trouvé des solutions."*

Dans leur parcours, plusieurs jeunes soulignent que l'intervention de l'éducateur, ou du club, a débloqué une situation relevant pour eux de besoins primaires (se nourrir, se loger, avoir des papiers).

Célia : *"C'est eux qui m'ont aidée, parce que je ne pouvais pas lire, écrire correctement. Donc, ils m'ont beaucoup aidée. Ils m'ont montré énormément de choses."*

Célia : *"c'est Fatou qui s'est occupée pour trouver un appartement pour moi et elle a réussi à trouver. Apparemment, elle connaissait quelqu'un, enfin, son patron, qui connaissait quelqu'un, donc, il m'a mis en contact directement avec le propriétaire et j'ai réussi à avoir un appartement. Peut-être que c'est grâce à eux, sinon, on n'arriverait pas à trouver un appartement."*

Bastien : *"En 2010, c'est Farid qui m'a sorti de la rue. [...] Pour la nourriture, c'est le club de prévention qui m'a pris un peu en partage"*

"Arnaud, (le chef de service du club de prévention) a fait appel au sous-préfet, et son cabinet, ils ont vu qu'il y avait une erreur [...] et j'ai eu ma carte de séjour"



Gaël: *"Je voulais un logement autonome depuis deux ans. [...] Au bout de deux ans, je n'ai aucune nouvelle, rien du tout. Marwan m'a fait rencontrer quelqu'un juste là, à côté, en un mois j'ai eu mon logement."*

Ces jeunes expliquent qu'après une longue attente, le sentiment que personne ne faisait rien pour eux, l'éducateur-trice a débloqué une situation en recommandant le jeune, ou en lui présentant quelqu'un. Nous rapprochons cette dynamique de la posture de *Caregiver*. Les éducateur-trices de prévention dont nous ont parlé les jeunes ne les ont jamais laissés dans une situation d'urgence, ont veillé à leurs besoins tout en accompagnant leur trajectoire vers l'extérieur.

Frédéric: *"Je voulais passer le BAFA, on me l'a toujours refusé. Jusqu'à ce qu'on rencontre avec Ibrahim tous les élus de la ville. Je suis venu avec la lettre de refus. On est allés les voir directement. [...] Ils ont financé le BAFA pour moi et mon collègue. Grâce à Ibrahim, ils nous ont financés et on l'a eu."*

Cette faculté de répondre aux besoins confère parfois aux éducateur-trice-s une image de toute-puissance, proche de celle que les jeunes enfants projettent sur leurs parents. Ils-elles seraient capables de faire bouger des choses face auxquelles les autres personnes sont impuissantes ou de donner de leur personne plus que n'importe qui d'autre.

Les éducateur-trice-s sont alors décrit-e-s comme dévoué-e-s, capables de sacrifices pour les jeunes dont ils s'occupent :

Hugo : *« Nora m'a amené partout, où je voulais, elle utilisait son essence personnelle »*

Youssef : *« Le week-end, il ne doit pas être là, il vient. Le dimanche il vient et si tu dois faire quelque chose lundi il revient, il n'y a pas de souci, si tu comptes sur lui, il n'y a pas de problème."*

ou comme étant capable d'accomplir de grandes choses :

Mikailhan : *"Depuis qu'il est venu en 2010 dans le quartier, il a tout changé. Enfin pas tout changé, mais il a changé beaucoup de choses".*

Gaël : *"Marwan, il est venu, on a l'impression qu'il a fait ça (claque des doigts), on a eu deux salles. Du jour au lendemain. Parce qu'il nous fait bouger".*

Ces deux pôles (dévouement/puissance) ne sont pas sans rappeler les besoins infantiles primaires d'étayage et de protection et la manière dont ils se répartissent dans la division sexuée des rôles éducatifs entre mère et père. Les éducateur-trice-s de prévention sont susceptibles d'incarner l'une ou l'autre de ces figures, d'étayage ou de protection... Parfois les deux. En fonction de leur genre, mais aussi en fonction des parcours affectifs des jeunes suivis.

A l'interface entre la vie dans la cité, l'insertion et la sphère privée, les éducateur-trice-s de Prévention Spécialisée se positionnent activement dans l'accompagnement des jeunes, de façon très concrète et physique. Leur présence aux côtés des adolescent-e-s permet qu'ils investissent des espaces (sociaux, géographiques et symboliques) qu'ils n'auraient pas pu arpenter seuls, car ils étaient trop anxiogènes.

Hugo : *" On allait dans les écoles de maçonnerie, de mécanique, chercher des dossiers, parler avec le directeur".*



Laurène : *"Comme là, je l'ai appelée la veille. J'avais rendez-vous au tribunal mardi, je l'ai appelée lundi, elle s'est libérée pour venir avec nous".*

Alex : *"Il vient à mon rendez-vous à la mission locale".*

Mikaïlhan : *"Déjà il est venu vers les jeunes, de tous ces projets-là, si j'ai fait ces projets, c'est grâce à lui, grâce à son accompagnement. [...] Moi à la base je suis un grand timide, pas timide, mais réservé, très réservé. Selim il le sait, je ne prenais pas trop la parole comme ça avant. Et tout ça c'est grâce à lui."*

Frédéric : *"Il m'a emmené aux endroits où on peut trouver du travail. Il me dit : "Voilà, va chercher du travail". Puis plein de trucs. J'avais des problèmes de vue, je me rappelle. C'est lui qui est venu avec moi chez l'ophtalmo en Belgique. Parce qu'en France c'est trop long les rendez-vous."*

Samantha : *"Après il y a des choses que...j'ai vraiment du mal à parler. Quand il y a beaucoup de monde aussi. Marc, il essaie de faire pour que je m'habitue au monde. Parce que je suis perturbée, quand il y a vraiment une grande foule."*

Youssef : *"Le premier stage qu'il m'a trouvé Mohammed, on a cherché ensemble. On a appelé dans l'annuaire, les Pages Jaunes ensemble. Il m'a expliqué comment faire, je ne me servais pas de l'annuaire. On a trouvé plein de numéros. On appelle, on appelle. Et il y en a un, il n'a jamais pris de stagiaires. Il est artisan, il travaille tout seul. Il a sa camionnette, il n'a jamais pris de stagiaire. Mohammed il lui a expliqué comme quoi j'étais quelqu'un de bien, parce que lui, il avait peur en fait. [...] De là, il m'a pris."*

La présence du professionnel vient sécuriser les expériences d'exploration sociale autour de l'insertion, de la participation à des groupes et son intervention permet aux jeunes de se sentir valorisés et introduits auprès des nouvelles personnes.

Notons pour finir que les voyages organisés par les clubs de prévention ont souvent eu un rôle important dans l'accroche affective avec l'éducateur-trice, à la fois par la proximité qu'ils suscitent (partage d'un quotidien) et grâce à l'expérience positive d'exploration qu'ils génèrent.



PARTIE 3 :

25 parcours de jeunes, 25 accompagnements, des effets manifestes

Cette recherche exploratoire n'est pas une étude d'impact, pourtant, à son terme, elle nous autorise en partie à envisager la question des effets de l'accompagnement en Prévention Spécialisée.

Tous les jeunes de notre panel ont eu des vécus « difficiles », voire traumatiques. Ces vécus et les événements qui les ont marqué n'oblitérent pas forcément l'avenir de ces jeunes, à bien considérer les reprises de parcours scolaires ou formatifs mis en évidence. **Nous pouvons alors noter que dans la très grande majorité des récits biographiques s'objectivent des modifications positives de parcours.**

La capacité réflexive de ces jeunes sur leur parcours est également particulièrement notable. Cette réflexivité est pour partie nourrie par la relation éducative et en observant la terminologie parfois utilisée, nous trouvons fréquemment dans les récits des références au champ lexical utilisé par les éducateurs, références mobilisées avec justesse. Cette capacité réflexive et critique⁶, travaillée, leur permet de connaître leurs failles et faiblesses, d'en parler très concrètement, de les énumérer, parfois de les articuler entre elles, d'anticiper leurs effets et de recourir au soutien de l'éducateur « qui les suit » au moment opportun mais de moins en moins au fil du temps, « *Maintenant j'y arrive, avant il fallait...* ».

La dimension du projet est par ailleurs présente dans tous les entretiens, évoquée de manière embryonnaire parfois mais formulée avec précision le plus souvent, argumentée à l'aune des expériences vécues et d'une meilleure appréciation de ses potentialités et de ses possibilités économiques. Ces deux dimensions, réflexive et projective, cette élaboration progressive d'un projet d'insertion, plus encore parfois d'un projet de vie, peuvent surprendre à considérer les récits de vie. En effet, au moment de l'adolescence et jusqu'à la majorité, ces récits sont marqués par la déscolarisation, par des actes de délinquance, des processus de marginalisation et de désocialisation très engagés. **L'accompagnement très « resserré » de ces jeunes de 18 à 25 ans par les éducateurs participe selon nous à l'élaboration de ces projets d'insertion.**

Par ailleurs, la multiplicité des dispositifs initiés par les associations de Prévention Spécialisée⁷ constituent autant d'espaces de transition où l'échec est malgré tout encore possible sans conséquences « définitives ». Cela autorise des « amorces de parcours » qui pourront ensuite trouver leurs prolongements dans les programmes de droit commun. 9 des 25 jeunes interviewés sont passés par ces espaces et certains s'en sont fait exclure pour un peu plus tard en intégrer un autre. Le maintien du lien et la recherche de solutions alternatives à l'interne des associations ou auprès de leurs partenaires apparaît dans la quasi-totalité des récits.

Dans ce travail de recherche les publics pris en charges par la Prévention Spécialisée présentent plus de difficultés au niveau de l'attachement que la population générale. Elles sont liées à des situations familiales souvent complexes qui n'ont pas permis ou ont partiellement entravé la mise en place d'un lien

⁶ À leur propre égard mais aussi à l'égard de leur environnement et des institutions

⁷ Accueils pour décrocheurs, chantiers école, ateliers d'insertions, formations, chantiers d'été, séjours de solidarité à l'étranger, soutien à l'émergence d'associations etc.



sécure aux figures primaires d'attachement. Seize jeunes rencontrés au cours de cette recherche présentent un attachement anxieux évitant dont l'incidence sur les parcours scolaires et l'insertion professionnelle est vraisemblable.

Vingt jeunes sur les vingt-cinq rencontrés ont noué un lien d'attachement avec leur éducateur-trice référent-e. Dans seize cas sur les vingt, ce lien peut être qualifié de sécure et a permis un remaniement du modèle interne opérant initial de ces jeunes qui était insécure pour quinze d'entre eux.

Ces liens ont pu se mettre en place grâce aux modalités spécifiques d'intervention des éducateur-trices de Prévention Spécialisée : aller vers, libre adhésion, grande disponibilité, adaptabilité aux rythmes des jeunes, prise en charge globale, relation directe et sans condition... En effet, les postures professionnelles adoptées par les éducateur-trice-s peuvent être considérées comme des « déclencheurs d'attachement ».

Pour ceux-celles qui ont pu l'établir, il nous semble que ce lien d'attachement est un moteur puissant de leur changement. Les liens d'attachements sont étroitement liés aux comportements d'exploration. C'est l'existence d'un attachement sécure qui permet aux jeunes enfants d'explorer leur environnement sans être débordés par l'anxiété. La figure d'attachement opère comme une base de sécurité que l'enfant peut retrouver en cas de détresse. Chez les jeunes que nous avons rencontrés la figure de l'éducateur a eu un rôle crucial dans la reprise de scolarité.

En effet, **sur les 20 jeunes ayant tissé une relation d'attachement avec leur référent-e, 15 sont en situation d'insertion** (soit en CDD, soit en CDI, soit en cours de validation d'un diplôme, soit en formation qualifiante). La plupart étaient en situation de décrochage scolaire au moment où ils ont rencontré leur éducateur-trice.

Au regard de ces éléments, il serait sans doute utile de proposer aux professionnels des contenus de formation sur l'attachement dans le cadre de la formation continue.

On pourrait s'inquiéter d'un tel niveau d'investissement affectif de la part des jeunes sur des professionnels. Mais le lien d'attachement n'est pas symétrique. Il n'implique pas que les professionnels investissent affectivement les jeunes de manière réciproque. Dans les entretiens il n'y a pas de confusion entre les jeunes qui s'expriment et l'éducateur-trice dont ils parlent. Ils assument l'attachement qu'ils ont pour cette personne tout en sachant qu'il n'est pas réciproque car l'éducateur-trice n'a pas besoin d'eux comme ils ont besoin de lui/elle. La distinction des places est souvent verbalisée et le caractère professionnel de l'engagement de l'éducateur-trice, l'est aussi.

Erwan : "Il y a quand même une relation professionnelle pour lui qui [...] reste quand même... c'est son boulot".

Océane : "Après, on n'est pas unique. Ils ont beaucoup de jeunes. Ce n'est pas évident de s'occuper de tous les jeunes en même temps".

Laurène : "Avec Martha, j'ai une relation vraiment fusionnelle, après je ne sais pas comment elle le voit. Parce que c'est son travail aussi."

Marine : "C'est pas ma copine".

Delphine : " Je lui demanderai si tout va bien [...] dans sa vie professionnelle [...] je ne vais pas commencer à lui dire si son mari va bien. Je reste quand même à mes limites."



Cette recherche exploratoire qui trouve son origine dans l'exploitation de la base de données commune des associations de Prévention Spécialisée du département du Nord, ouvre donc des pistes intéressantes qui mériteraient d'être approfondies. La réalisation d'une étude sur un temps plus long permettrait de créer véritablement une cohorte par tirage au sort dans la base de données de personnes toujours accompagnées et de personnes dont l'accompagnement est clos depuis quelques temps. Nous pourrions alors vérifier si les données exposées ici se retrouvent dans une cohorte plus importante, et venir, de ce fait, conforter les éléments issus de cette première étude. La question de l'impact des accompagnements éducatifs pourrait conséquemment y être envisagée.

