Table des matières

1 Présentation de la recherche 7
1.1 Choix de la thématique et questionnements 7
1.2 Motivations personnelles 8
1.3 Question de départ 9
1.4 Objectifs 9
2 Concepts et éléments théoriques 11
2.1 Introduction du cadre théorique 11
2.2 Description du travail de rue 11
2.3 La prévention spécialisée 11
2.4 La zone de non-droit 14
2.5 Prise en charge du public cible 15
2.6 Le pouvoir d'agir 17
2.7 Les types de posture selon Le Bossé 18
2.8 Question et hypothèses de recherche finales 19
3 Méthodologie et analyse des données 20
3.1 Terrain d'enquête 20
3.2 Echantillonnage 20
3.3 Méthode de récolte des données 21
3.4 Enjeu éthique 22
4 Discours des professionnels sur leurs habitudes et leurs postures dans des zones de non-droit 23
4.1 Actualité des 3 principes fondamentaux de la prévention spécialisée 23
4.2 Zone de non-droit : une autre manière d'entrer en relation 25
4.3 D'un pouvoir d'agir restreint à une quasi-liberté 26
4.4 La capacité dite de « postures variables » 27
4.5 Résultats et intégration de l'observation directe 29
5 Synthèse de l'analyse et bilan de la recherche 31
5.1 La zone de non-droit lieu où le pouvoir d'agir de l'éducateur et celui des jeunes interfère 31
5.2 La posture dite de « sauveur » est majoritairement adoptée par l'éducateur 31
5.3 Le pouvoir d'agir et la posture dans un contexte « multiculturel » de non-droit 32
5.4 Quelques pistes d'action à l'usage des professionnels 33
5.5 Bilan méthodologique 34
5.6 Limites méthodologiques 35
5.7 Bilan professionnel et personnel 36

5.8 Résultats par rapport aux objectifs fixés 36
5.9 Elaboration d'une stratégie consciente dans la posture professionnelle – divers conseils 37
6 Bibliographie 41
7 Annexes.....42
7.1 Grille d'entretien 42
7.2 Canevas d'observation directe.....43
7.3 Convention de retranscription « Transcriber » 46

1 Présentation de la recherche

1.1 Choix de la thématique et questionnements

Mon inspiration pour ce travail découle de ma première formation pratique au sein de l'Association Départementale pour le Développement des Actions de Prévention 13 (ADDAP13) à Marseille. Lors de ce stage, en prévention spécialisée, le mandat est centré officiellement sur les 11-21 ans. Mais à l'heure actuelle, les éducateurs de rue continuent de suivre les jeunes jusqu'à 25 ans et plus tard. Ce sont bien souvent des jeunes marginalisés et exclus de toutes structures de droit commun. L'ADDAP13 intervient directement sur leur territoire, qui est la rue ou le quartier. L'intervention est basée sur la libre adhésion et le but est de répondre à leurs demandes qui sont bien souvent la réinsertion sociale et/ou professionnelle.

J'ai réalisé mon stage dans les quartiers nord de Marseille, plus précisément à la Castellane. C'est là que j'ai fait mes premières expériences dans la prévention spécialisée. C'est un domaine qui n'a malheureusement pas beaucoup été traité lors de ma formation académique. Le travail d'éducateur de rue m'a tout de suite passionné. Désireux d'en apprendre davantage, j'ai eu la chance d'être intégré à une équipe composée d'éducateurs ayant des pratiques variées et travaillant sur des territoires aux problématiques diverses. C'est lors de riches échanges pendant les colloques que j'ai constaté la différence de positionnements et de postures de chaque éducateur.
Cette observation m'a particulièrement interpellé, étant donné que j'étais en train de construire mon propre positionnement et ma propre posture professionnelle. Je me suis dès lors interrogé : **dans un contexte politique français particulier, avec les attentes des jeunes et de leur famille, celles des établissements scolaires, du monde du travail, sans compter les règles institutionnelles et celles du réseau d'économie parallèle propre à Marseille, quel pouvoir d'agir les éducateurs de rue ont-ils ?**

Quel comportement faut-il adopter avec les jeunes et les habitants du quartier ? Ces jeunes avec lesquels je travaille, font-ils partie du réseau d'économie parallèle parfaitement illégal ? Comment réagir face à une intervention des forces de l'ordre ? Dois-je interdire aux jeunes de fumer de l'herbe lors de séjours où nous les prenons en charge ? Quand un jeune est emprisonné, faut-il lui rendre visite pour garder le lien et réfléchir ensemble à sa sortie et sa réinsertion ? Ce sont ces types de questions qu'un travailleur hors-murs doit se poser afin de définir sa propre posture et son positionnement.

Les trois fondamentaux qui définissent la prévention spécialisée sont

1. La libre adhésion
2. L'absence de mandat nominatif
3. Le respect de la confidentialité

L'éducateur est bien souvent la seule personne à faire le lien entre ces jeunes et la société. Il est donc mandaté par les institutions qui ne savent pas vers qui d'autre se tourner. Ce qui différencie la prévention spécialisée des autres pratiques est la posture **"d'aller vers".** L'éducateur intervient sur un territoire qui est le lieu de vie des jeunes qu'il va côtoyer. De ce fait, il va devoir assimiler et respecter les différents codes et règles du quartier.

Le positionnement et la posture d'un éducateur ne sont pas figés. Ils évoluent tout au long de la vie professionnelle de l'éducateur, souvent pour des raisons de maturité professionnelle ou plus personnelle. Tous les éducateurs de rue ont un regard, une posture et un positionnement professionnels propres à chacun.

Ce constat m'a immédiatement fait réfléchir à la posture que j'allais adopter. Sachant que je travaillerai avec des personnes qui parfois, sont plus âgées que moi, sont d'une autre culture et qui vivent de plus dans cet espace, comment devais-je me comporter ? Je me suis également interrogé sur d'autres points tels que, le type de langage à adopter, la distance sociale et professionnelle à conserver et même tout simplement mon style vestimentaire.

Mais existe-il vraiment une posture uniforme que tous les éducateurs doivent adopter quelques soient les circonstances ? Il me parait évident que la réponse est non.
Mais dès lors, comment un éducateur va-t-il construire sa propre posture professionnelle ? Et surtout, quels éléments de sa personnalité, de son vécu, de ses valeurs influenceront cette construction ?

Durant mon stage, un deuxième élément devait être éclairci : mon pouvoir d'agir en tant qu'éducateur. Les éducateurs doivent trouver leur statuts en faisant face à de nombreuses contraintes. D'une part, il y a les politiques, par qui ils sont mandatés pour intervenir ; ces derniers attendent des résultats rapides ce qui ne correspond pas souvent à la réalité et aux difficultés sur le terrain. D'autre part, il y a les jeunes qui ont, eux aussi, des demandes urgentes et qui se sentent souvent rejetés voire exclus par la société. Il y a également les établissements scolaires et/ou les entreprises dont les attentes vont à la réinsertion rapide des jeunes. Et enfin, l'Association dans laquelle l'éducateur travaille avec ses exigences professionnelles.
Au milieu se trouve l'éducateur de rue, sorte de médiateur entre ces 4 entités. Il doit, sans cesse, se positionner, entendre les demandes de chacun pour donner du sens aux actions qu'il mène.

Dès lors, comment un éducateur fait-il pour satisfaire les attentes de chacun sans être relégué à un rôle de simple messager ou de médiateur social ? Et le plus important selon moi, comment l'éducateur estime-t-il si le sens de l'action qu'il met en place est bien dans l'intérêt des jeunes, des établissements scolaires ou des entreprises, et satisfait également les politiques ? De plus, comment faire entendre à une de ces entités que ses demandes ou attentes ne sont pas réalistes ou du moins pas réalisables dans les délais attendus ?
Enfin, si l'on tient compte qu'un éducateur en France travaille 35 heures par semaine, dont 4 heures de réunion d'équipe, il ne dispose donc plus que d'une trentaine d'heures effectives. Bien souvent, on ne trouve qu'un éducateur pour 3'000 à 4'000 habitants voire même deux pour 10'000. Dès lors, quel public de jeunes entend-on cibler ? Pourquoi certains jeunes ont un suivi presque hebdomadaire et d'autres en sont privés ? Pourquoi certains éducateurs choisissent-ils de travailler avec des jeunes du réseau d'économie parallèle et d'autres s'y refusent ? Jusqu'où est-il possible de continuer à faire de la prévention ? Quelles sont les limites que les éducateurs se fixent ?
Avant d'énoncer la question de départ, j'aimerais expliquer dans le point suivant, les motivations qui m'ont poussé à faire mon stage en tant qu'éducateur de rue, car elles y sont directement liées.

1.2 Motivations personnelles

Vivant dans une petite ville en Suisse, je n'avais qu'une vision réduite de la multiculturalité. L'expérience à Marseille, grâce notamment à ces populations multiculturelles, m'a permis de vérifier ou infirmer sur le terrain des théories apprises lors de ma formation à la HES-SO Valais/Wallis. Je me suis par ailleurs enrichi sur le plan personnel en découvrant de nouvelles cultures, de nouveaux modes de pensées et de nouvelles manières de vivre ensemble. Ce stage en prévention spécialisée à l'étranger a été très formateur, à la fois sur un plan professionnel et personnel

Pourquoi avoir choisi un stage hors-murs ? Ce fut personnellement une évidence pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que le lieu de travail était aussi le lieu de vie de nos usagers. L'éducateur les rencontre dans leur quotidien, chez eux ; il doit s'adapter à leur mode de vie. Cela contrairement à un milieu institutionnel où c'est le jeune qui doit s'adapter aux règles internes de la maison.
De plus, je pense que l'approche et la relation que l'éducateur développe avec un jeune est beaucoup plus authentique dans son milieu naturel qu'en milieu institutionnel. Dans la rue, on ne peut pas imposer une manière de faire, au contraire, il faut s'adapter et attendre que les jeunes nous sollicitent. C'est ce qu'on nomme le « principe de libre adhésion ». En foyer, si un éducateur ne parvient pas à créer du lien, les jeunes n'auront pas d'autres choix que de travailler malgré tout avec lui. A l'opposé, lorsque l'éducateur travaille hors-murs et ne parvient pas à communiquer avec le jeune, il devra très rapidement se remettre en question, afin de trouver un moyen de faciliter la mise en relation.

La prévention spécialisée offre également une grande liberté aux éducateurs de rue. En effet, ils ont la liberté de planifier leur emploi du temps ou d'entreprendre des actions qui font sens pour eux. Cela requiert un sens de l'initiative, une qualité d'observation, d'écoute et de communication ainsi qu'un solide équilibre personnel, affectif et émotionnel. Or, cette liberté d'esprit est indispensable dans le travail de rue car elle permet de se mettre au rythme des jeunes et de les accompagner. Il faut bien admettre que certains d'entre eux ont un rythme de vie décalé (ils se couchent tard et se lèvent plus tard encore). L'éducateur de rue devra adapter l'accompagnement en se mettant à leur disponibilité pour débuter toute relation.

Un autre point, que je trouve tout à fait stimulant dans la prévention spécialisée, c'est qu'aucune journée de travail ne ressemble à une autre. Chaque jour apporte son lot de surprises, rien n'est jamais acquis et c'est cela qui rend à mes yeux, la prévention spécialisée si intéressante et pleine de sens.
Pour être un bon éducateur de rue, je pense qu'il faut tout d'abord, savoir rester humble et ne pas s'imaginer qu'on va changer le monde. Il s'agit d'accueillir le jeune de manière globale, en tenant compte de ses qualités et ses faiblesses tout en travaillant en lien avec ses proches. De plus, il faut garder en tête que le but n'est pas d'orienter le jeune, ni de faire les choses à sa place mais de l'accompagner dans ses envies et ses demandes tout en lui laissant mener ses propres expériences afin qu'il puisse identifier son propre projet de vie.

Les motivations étant ainsi définies, la question de départ se pose tout naturellement.

1.3 Question de départ

La question de départ : **Quel pouvoir d'agir et quelle posture un éducateur a-t-il dans une zone de non-droit ?** m'est venue à l'évidence lors de ma première formation pratique, car j'y ai été directement confronté. De plus, elle a tout son sens car, ayant bientôt terminé ma formation au sein de la HES-SO Valais/Wallis, je n'aurais pas su y répondre, sans y avoir consacré mon travail de Bachelor.

1.4 Objectifs

Je me suis fixé plusieurs objectifs pour la réalisation de ce travail. En premier lieu, des objectifs rédactionnels : la réalisation d'un travail écrit en collaborant avec des professionnels d'un autre

pays sous la surveillance de mon Directeur de TB[4]. Je tenais particulièrement à garder un esprit critique et une vision neutre tout au long de mon travail. Deuxièmement, des objectifs formatifs : approfondir mes connaissances théoriques concernant la prévention spécialisée, retranscrire le vocabulaire professionnel d'un autre pays conformément au vocabulaire utilisé en Suisse, confronter la théorie à la réalité du terrain, déconstruire des représentations éventuelles et développer des pistes d'actions. Troisièmement, des objectifs méthodologiques : suivre un planning établi avec mon Directeur de TB, effectuer un travail de recherche, apprendre à utiliser une méthode de recherche et d'analyse de données.

[4] Travail de Bachelor

2 Concepts et éléments théoriques

2.1 Introduction du cadre théorique

Mon cadre théorique s'articule d'abord autour du travail de rue, puis de la prévention spécialisée, en développant ses trois principes fondamentaux ainsi que ses trois axes d'interventions. J'aborderai ensuite ce qu'on sous-entend par zone de non-droit. Puis, j'approfondirai les éléments dont il faut prendre en compte lors de la prise en charge du public cible. Pour finir, je définirai ce qu'est le DPA et présenterai les différentes postures proposées par Yann Le Bossé.

2.2 Description du travail de rue

Selon l'ADDAP13 (2019), la prévention spécialisée désigne par « rue » les endroits où des personnes et plus particulièrement des jeunes se réunissent et se regroupent : espaces publics, territoires de vie et leurs abords, centre commerciaux…
Dans un premier temps, les intervenant vont vers tout le monde, c'est la posture **d'aller vers**. Ils viennent régulièrement sur les mêmes lieux afin d'être identifié en tant que travailleur social par un grand nombre de personnes. C'est ce qu'on appelle **le travail de rue**. Pour l'intervenant, le choix des lieux et de ses horaires est très important afin de rencontrer les jeunes marginalisés, c'est pour cela qu'il adaptera ses horaires et son intervention à ces derniers. De plus, la régularité de ses interventions favorisera les interactions avec les jeunes. Le travail de rue est en constante évolution, l'intervenant doit évoluer avec son temps. Comme le montre l'exemple du numérique, qui est devenu un vecteur de rencontres entre jeunes. L'utilisation des réseaux sociaux permet à l'intervenant d'être en lien avec les jeunes, c'est un nouvel outil auquel l'éducateur de rue doit s'adapter.

2.3 La prévention spécialisée

2.3.1 Les trois principes fondamentaux

Le Rest (2007) explique les trois principes fondamentaux de la prévention spécialisée :

1) *La libre adhésion*

La libre adhésion est un concept basé sur la liberté individuelle. L'éducateur adopte une posture « d'aller vers » les jeunes, dans leur milieu de vie. Le principe de la libre adhésion reconnaît explicitement la nécessité d'être libre pour adhérer véritablement à des propositions. De ce fait, le jeune a le choix de rencontrer un éducateur, de lui formuler une demande et d'adhérer librement à l'offre relationnelle et aux projets qui lui sont présentés. Toutefois, le jeune a également la possibilité de ne pas adhérer aux propositions qui lui sont faites. Si un jeune décide d'adhérer à un projet, il peut par contre se retirer dès qu'il le souhaite. Le fait que ce soit le jeune qui accepte l'offre d'un travailleur social le rend par définition **acteur de son accompagnement.**
Cependant, selon Le Goaziou (2015), la libre adhésion, ne résiste guère aux procédés incitatifs mis en œuvre par les éducateurs pour entrer en contact avec leurs publics. Ils ne cessent en réalité de suggérer, d'encourager ou de neutraliser le lien. Et même basée sur la volonté des publics, la relation s'appuie sur des règles qui la cadre et l'oriente. Au fond, là où la prévention spécialisée parle de libre adhésion, les psychologues sociaux parleraient plus volontiers de stratégies d'engagement et de manipulation. Concernant les publics, comment considérer la libre adhésion d'un enfant ou d'un adolescent alors qu'il n'est pas responsable légalement ? Faut-il demander l'avis ou l'accord de ses parents ? De plus, dans les faits,

Rapport-Gratuit.com

l'éducateur entend l'ultimatum de ce parent qui désespère de voir son enfant sans formation ni travail, ou dans l'obligation de trouver un stage pour échapper à une peine de prison.

2) Le respect de la confidentialité et de l'anonymat des jeunes et des familles

Ce principe est essentiel en vue d'obtenir, puis de maintenir la confiance du jeune et de son entourage. Il s'agit d'une forme de respect pour le jeune, qui fera peut-être part de certains éléments de son vécu et de ses ressentis. Si le jeune, par sa parole, a décidé de s'engager dans une relation éducative avec un éducateur, il est alors dans l'attente d'une discrétion totale quant aux aspects intimes qu'il pourrait lui exposer. La discrétion est renforcée par le fait que l'éducateur de rue est tenu au secret professionnel et qu'il doit s'y tenir.
Le Goaziou (2015) se questionne : à l'heure actuelle, le respect de l'anonymat n'est-il pas en décalage avec la transversalité de l'action et l'échange entre les partenaires aujourd'hui requis dans toutes les politiques publiques, d'où les multiples débats parmi les équipes éducatives sur le secret professionnel et les conditions du partage des informations relatives aux personnes.

3) L'absence de mandat nominatif

Contrairement aux autres professions qu'on retrouve dans le travail social c'est sûrement celle qui caractérise le mieux la prévention spécialisée. Effectivement, la prévention spécialisée n'est mandatée par aucune autorité administrative ou judiciaire pour s'occuper de tel ou tel jeune en particulier. Elle doit de ce fait recueillir l'adhésion de toute personne avec laquelle elle envisage de travailler, lesquelles sont libres d'accepter ou de refuser.
Actuellement selon Le Goaziou (2015), l'absence de mandat administratif et judiciaire ne signifie pas absence d'orientation ou même d'obligation. La prévention spécialisée a un mandat territorial, bien souvent où se présentent des risques d'inadaptation sociale. Les lieux de son intervention sont l'objet de négociations ou d'arrangements avec les conseils généraux et les communes. Elle n'a donc guère le loisir de choisir elle-même les lieux de son intervention.

2.3.2 Les trois axes d'interventions

Ces trois axes sont issus du projet d'établissement de l'ADDAP13 (2019) qui déploie des actions de prévention à partir de trois modes d'interventions :

1) La présence sociale

L'une de mission de la prévention spécialisée est la présence sociale. Il est important de bien comprendre que le territoire d'intervention des éducateurs de rue est celui où leurs publics vivent. La présence sociale permet à l'éducateur, dans un premier temps, d'être repéré en tant que tel sur le territoire. Puis, il y a le principe fondamental de la prévention spécialisée qui est « l'aller vers », ce qui va permettre à l'éducateur de discuter avec les jeunes et les habitants du quartier, afin de commencer à créer du lien. Cette proximité n'est pas seulement formelle ou symbolique mais également physique ! Ce travail de rue que l'éducateur fait dans le quartier est aussi l'occasion pour lui d'analyser l'ambiance générale : voitures abandonnées, dégradations, murs tagués, climat qui règne sur le quartier (par exemple : après une descente de police ou après des tirs). Il peut également apercevoir de nouveaux jeunes sur le quartier, si certains sèchent l'école ou s'ils ne sont pas allés travailler. Durant la présence sociale, il est important de ne pas oublier les commerçants et les différents partenaires sur le quartier. Car même si le lien est déjà créé, il faut continuer à le maintenir. C'est également eux les jeunes, qui peuvent nous apporter un autre regard sur notre secteur d'intervention, nous avertir d'un événement qui s'est passé la veille ou tôt le matin ou encore quand un jeune est en train de « mal tourner ».
« *L'éducateur de prévention spécialisée est pratiquement en position d'ethnologue dans le milieu qu'il pénètre. Il se doit d'accepter l'existence de modes de fonctionnement sociaux dont*

il est le témoin, préalablement à toute réaction visant une transformation des comportements […]. Cette position de réserve et de discrétion peut durer des semaines, voire des mois avant de faire place à plus d'engagement et de prises de position. » (CNLAPS[5], 1998 :5)

2) Les actions collectives

Le second outil dont dispose la prévention spécialisée existe dans les actions collectives. Afin de faciliter la compréhension de ce celles-ci et l'enjeu qu'elles ont, je propose de les distinguer selon 5 sous-groupes :

- *L'action collective dans le quartier*

Les éducateurs organisent une activité collective qui a lieu dans le quartier, (par exemple des jeux le mercredi après-midi). Cette action collective touche une partie des habitants du quartier : les enfants et adolescents qui y participent, les parents qui parfois les accompagnent et les jeunes du quartier qui voient positivement l'investissement des éducateurs, dans leur quartier.

- *L'action collective hors quartier*

Ici, que ce soient des sorties culturelles, sportives ou familiales, l'action collective se déroule hors du quartier. Au début, les éducateurs sélectionnent les jeunes qui participeront à cette action. Pour ce faire, ils ne disposent pas forcément de critères particuliers. Ils vont donc y engager des jeunes qui n'ont pas de problématiques particulières comme d'autres qui sont en décrochage scolaire, certains qu'ils accompagnent déjà, d'autres qu'ils connaissent peu ou pas du tout. Les éducateurs essaient malgré tout de constituer un groupe mixte.
Ces sorties hors quartier permettent d'observer les jeunes dans un environnement autre que leur milieu naturel et de les confronter à de nouvelles règles et normes dont ils n'ont pas l'habitude. Par ailleurs, ces sorties constituent un bon prétexte pour l'éducateur de faire des visites à domicile et de rencontrer les parents, pour l'obtention des autorisations parentales.

- *L'action collective spécifique hors quartier*

Il arrive que les éducateurs organisent des actions collectives pour un public spécifique tel que jeunes femmes ou jeunes en décrochages scolaire etc.). En aval, les éducateurs déterminent le sens qu'ils vont donner à leur action. Puis, ils sélectionnent les jeunes qui vont prendre part à celle-ci. Par exemple, l'organisation d'un séjour avec un groupe de filles. Des thématiques spécifiques comme « casser les codes du quartier », apprendre à vivre ensemble, éveiller au sens de la citoyenneté, de la tolérance, permettre une ouverture d'esprit face à la discrimination, ou à l'image de la femme pourront être travaillées. Par exemple, lors d'une sortie avec un groupe de filles hors quartier, certaines d'entre-elles pourraient, si elles le souhaitent, se maquiller ou porter des tenues plus féminines. Toute chose qu'elles ne se permettraient pas de faire dans le quartier, sous peine d'être jugées ou stigmatisées. C'est pour ces raisons qu'il est primordial d'organiser ce type de sorties avec un groupe ciblé hors du quartier.

- *L'action collective en partenariat*

Certaines actions collectives proviennent directement de demandes des différents partenaires sur le terrain. Il n'est, par exemple, pas rare qu'un éducateur hors-murs organise une action collective hebdomadaire en milieu scolaire. Il peut également arriver que deux éducateurs intervenant sur des quartiers voisins, organisent des activités collectives afin de rapprocher

[5] Comité National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

les jeunes de ces quartiers et par là tenter de dissiper les tensions. Cette action de médiation permet souvent d'éviter des « guerres de quartier », en amenant les jeunes à se côtoyer, à se connaître et à se respecter.

- *Les chantiers éducatifs*

Les chantiers éducatifs sont le denier d'action collective. Ces chantiers mettent les jeunes du quartier en situation de travail, durant une à deux semaines. Les jeunes signent un vrai contrat de travail avec l'ADPEI[6], ils passent la visite médicale règlementaire et perçoivent un salaire. Les chantiers n'ont pas pour seul but de faire travailler les jeunes à des travaux d'entretien ou d'embellissement des espaces communs extérieurs. Ils leur permettent aussi de prendre certaines responsabilités, à commencer par le respect des horaires de travail, du cadre hiérarchique et du lieu d'activité. Mais ils leur permettent surtout d'éprouver leur capacité à atteindre les objectifs fixés au départ et à se confronter au monde du travail en temps réel. Le chantier éducatif crée une vraie dynamique de travail en faisant émerger la demande du jeune, celle de travailler sur un réel projet professionnel tout en induisant un accompagnement individuel pour un projet futur avec chaque jeune.

3) L'accompagnement éducatif individualisé

La présence sociale et les actions collectives sont deux outils qui permettent de créer et maintenir le lien avec les jeunes. Une fois que lien est créé, le jeune peut commencer à faire part de ses demandes et/ou ses envies. C'est à ce moment que débute l'accompagnement éducatif individuel. Là que se trouve le cœur du travail d'un éducateur de rue.
Le public pour lequel l'ADDAP13 est mandaté est constitué de jeunes entre 11 et 21ans, mais les suivis se poursuivent souvent jusqu'à 25 ans voire au-delà. Les accompagnements sont divers et variés en fonction de la demande des jeunes. Les principaux axes de travail sont : la scolarité, la formation, l'emploi mais aussi les problèmes en lien avec la famille, le logement et la justice.
Parfois, les éducateurs sont confrontés à des problèmes spécifiques tels que : prise en charge du jeune afin de le mettre en condition lors d'un conseil de discipline où il risque l'exclusion de l'établissement scolaire ; accompagnement du jeune chez un assistant social pour lui trouver un lieu de vie, le mineur étant en rupture avec sa propre famille ; orientation du jeune en cas de problèmes de santé physique ou des troubles psychologiques suspectés. Lors de ces types d'accompagnement, il est important d'impliquer autant que possible sa famille ou son entourage.

Un éducateur seul ne peut pas tout résoudre ni tout savoir, c'est pourquoi il est primordial pour gagner en efficacité de développer le travail en réseau, c'est-à-dire en y adjoignant des professionnels ! Lors de l'accompagnement éducatif individualisé. La difficulté de l'éducateur est de cibler les difficultés du jeune, de cerner sa personnalité et de l'orienter vers le partenaire le plus adéquat, à même de répondre à ses besoins.
Plus l'éducateur se constitue un réseau de partenaires fiables dans plusieurs secteurs et plus il lui sera aisé de mettre le jeune en contact avec la bonne personne.

2.4 La zone de non-droit

Si l'on s'en réfère à Foll, la zone de non-droit se définit comme telle :
« Nos institutions sont reproduites à l'envers dans ces quartiers : il y a des dirigeants, une hiérarchie qu'il faut respecter, des lois, une justice, une école, une économie, des

[6] Association départementale pour l'emploi intermédiaire

circonscriptions. Ces zones sont comme des états dans l'Etat. Ces circonscriptions et arrondissements appartiennent à des bandes, l'économie se fonde sur le trafic de stupéfiants, l'école est celle du crime, la justice celle des armes, la loi, celle du plus fort, la hiérarchie, des casseurs, voleurs, racketteurs, dealers et dirigeants, des caïds symboles de réussite et de respect pour toute la communauté. » (Foll 2002 p. 18)
Cette appellation est utilisée par le monde politique pour désigner un « quartier ou une zone où la présence policière est peu présente voire même inexistante. Aussi dans ces quartiers-là, les points d'entrée sont contrôlés par de jeunes « guetteurs » dont le rôle est d'avertir le réseau en cas de descente de police. Ils contrôlent également l'identité et le motif des personnes qui souhaitent y accéder. Sans justifications valables (visite à un habitant du quartier ou achat de produits stupéfiants), le visiteur se verra refuser l'accès.
Dans ces quartiers, les lois et les normes sont spécifiques et le pouvoir est hiérarchisé selon la position occupée dans le réseau d'économie parallèle.

2.5 Prise en charge du public cible

Les éducateurs de rue sont mandatés pour travailler avec les 11-21 ans et sont donc constamment confrontés à des adolescents ou à de jeunes adultes. La prise en charge d'adolescents n'est pas la même que celle des enfants ou des adultes. L'adolescence est un processus qui inclut une crise, ainsi qu'un réaménagement de sa conception de soi, de son rapport à autrui et à la société. Durant cette période, le jeune est à la recherche d'indépendance, il va se rapprocher de ses pairs et s'éloigner de ses parents, afin de créer et d'affirmer sa propre identité. De plus, le jeune est attiré par des expériences nouvelles et les risques et dangers qui en découlent.

2.5.1 Caractéristiques de l'adolescence

Le processus de l'adolescence est complexe et peut-être divisé en plusieurs étapes. Il en existe plusieurs modèles, dont les différents stades sont décrits par de nombreux auteurs. J'ai choisi de vous présenter les modèles proposés par Blos Peter et par Muscari Mary E.

Modèle de Blos Peter (1962)

- *Préadolescence :*
  Transformations corporelles et accroissement des pulsions sexuelles, oppositions aux désirs supposés de l'adulte.

- *Première adolescence :*
  Recherche de l'ami idéalisé - une sorte d'alter ego.

- *Adolescence :*
  Premiers amours et relations sexuelles sous forme d'essais-erreurs ou associations harmonieuses entre relation amoureuse et sexuelle.

- *Fin de l'adolescence :*
  Consolidation des fonctions et intérêts du "Moi", formation du caractère (relations amoureuses et amicales, choix professionnels et personnels)

- *Post-adolescence :*
  Entrée dans le monde adulte mais pas entièrement détaché du monde de l'enfance

Modèle de Muscari Mary E. (2010)

- *Début de l'adolescence* (filles : 11-13 ans / garçons : 12-14 ans) :
  Oscillations de l'humeur, préoccupations pour l'intimité et le fait d'être normal, importance du groupe d'amis de même sexe, rêveries et monde imaginaire.

- *Milieu de l'adolescence* (filles : 13-16 ans / garçons : 14-20 ans) :
  Groupes de pairs mixtes, premières expériences sexuelles, comportements à risques, capacités de réflexion et de créativité accrues.

- *Fin de l'adolescence* (filles et garçons : 17-25 ans) :
  Établissement définitive de l'identité sexuelle, développement de relations durables, capacités cognitives identiques à l'adulte, engagement auprès d'un partenaire

Ces deux modèles nous démontrent que durant la période de l'adolescence, le jeune va créer sa propre identité. Pour se faire, il va s'opposer à ses parents et se rapprocher de ses pairs contestataires d'autorité. Le jeune garçon a souvent un comportement à risques durant cette période. Ces quelques éléments expliquent, en partie du moins, que c'est au moment de l'adolescence qu'un jeune est le plus enclin à nouer de mauvaises fréquentations voire à basculer dans la délinquance.

2.5.2 Démobilisation scolaire

Selon Delès (2013), les jeunes constatent souvent que l'obtention d'un diplôme ne garantit aujourd'hui plus l'accès à l'emploi, comme ce fut le cas auparavant. De nos jours, le diplôme est devenu nécessaire mais non suffisant pour trouver du travail. Les différentes raisons qui expliquent cet état sont : la crise économique, le chômage massif et la sélectivité toujours plus accrue sur le marché du travail. C'est d'autant plus vrai pour les jeunes qui habitent dans les quartiers populaires ou ceux qui sont issus d'une immigration récente.
En effet, certains témoignages font état de refus d'emploi lorsqu'un jeune indique son lieu d'habitation ou son quartier. En raison d'une stigmatisation, dont ils sont les victimes, il n'est pas rare que des jeunes, même diplômés, sont exclus du marché du travail du seul fait de leur zone d'habitation, de leurs origines magrébines ou de leur appartenance raciale.
Mais ce n'est là pas l'unique raison. A l'heure actuelle, le fait qu'un jeune ait un emploi, n'est plus forcément vu comme un statut social enviable. Le travail n'a cessé de se dégrader, de se précariser et de se déshumaniser. Les jeunes travailleurs peinent à joindre les deux bouts ; leurs revenus étant insuffisants. Ils font face aussi à des problèmes de santé lorsqu'ils sont peu ou pas qualifiés et que les conditions de travail sont pénibles.
Aussi, si l'obtention d'un diplôme ne garantit plus l'emploi et si l'école ne parvient plus à tenir ses promesses de formation, les efforts pour obtenir un diplôme paraissaient vains et inutiles. Or sans efforts, le parcours scolaire de ces jeunes est souvent jalonné d'échecs, d'où va découler un sentiment de manque d'estime de soi, de honte et d'humiliation.
Lorsque la démobilisation scolaire apparaît, les jeunes sont enclins à se tourner vers les réseaux d'économie parallèle et risquent de sombrer dans la délinquance.

2.5.3 Les jeunes et le réseau d'économie parallèle

Pour Delès (2013), il est utile de préciser que tous les jeunes déscolarisés ne se tournent pas systématiquement vers les réseaux d'économie parallèle, heureusement.
Mais, il a été dit que si les jeunes décrochent à l'école, c'est que le système scolaire n'a pas eu de sens pour eux. Ils vont donc devoir trouver un autre moyen de se faire une place dans la société et de gagner de l'argent. C'est cette dernière raison qui pousse un jeune vers les réseaux d'économie parallèle. Ils y voient des revenus faciles mais pas seulement. Dans ce

réseau, ils trouvent également une place psychosociale en obtenant la reconnaissance de leurs pairs. Contrairement aux sentiments d'échec et de honte qu'ils éprouvaient durant leur scolarité, ils ressentent de l'estime et de la fierté. Fiers de faire du commerce avec des clients appartenant à toutes classes sociales, fiers de tenir un poste dans le réseau et surtout fiers de respecter la loi du silence en cas d'arrestation. C'est un peu une manière pour eux de prendre une revanche sur une société qui n'a pas voulu d'eux. On ne peut donc nier que les réseaux d'économie parallèle puissent répondre à des enjeux de reconnaissance, d'appartenance et à des besoins de remaniement identitaire.
Ce qui est mis en avant dans ce genre de situations, c'est la question de l'identité. Les jeunes qui sortent d'une adolescence compliquée et se retrouvent exclus de la société, y trouvent, malgré le danger que peut représenter le réseau, un moyen de se construire et d'appartenir à un groupe.
L'identité est un « caractère permanent et fondamental de quelqu'un ou d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité »[7]. L'identité d'une personne peut se former en se basant sur les normes de son groupe d'appartenance. De nos jours, l'identité est ce qui nous permet de nous singulariser. Mais curieusement, l'étymologie latine du mot « *identitas* », provenant de « *idem* », signifie « le même ». Il semblerait donc que lorsqu'un individu forme son identité, il cherche aussi à former ce qui le lie à sa communauté.
Une communauté se définit comme un groupe social dont les membres vivent ensemble, ou ont des biens, des intérêts communs. Dans cette définition, on retrouve ce lien individuel – collectif // psychologique – social, à la base du métier de l'éducateur spécialisé.
Cela amène à penser que l'identité et l'appartenance au groupe sont intimement liés. En effet, notre identité dépend d'un sentiment d'appartenance à des groupes sociaux. Ces groupes d'appartenance varient selon notre culture. Ce sentiment d'appartenance est souvent pluridimensionnel : genrés, générationnels professionnels, religieux, ethniques etc. Il provient des différentes formes d'identité d'un individu. Or, nous avons fondamentalement plusieurs identités (homme / femme, jeune / vieux, etc…) et notre besoin d'appartenance est fondamentalement humain.

2.6 Le pouvoir d'agir

Selon Clot (2008) « *Le pouvoir d'agir constitue le rayon d'action de l'activité, le rayonnement de l'activité individuelle et collective. Le pouvoir d'agir se développe dans la prise d'initiative sur la création de nouveaux buts, de nouveaux destinataires et/ou de nouveaux instruments de l'activité* »
Gouedard &Rabardel (2012) sont plus précis dans leur définition : « *Le pouvoir d'agir est ce qu'il est possible effectivement de faire (à l'opérateur), compte tenu des caractéristiques concrètes et singulières des situations dans lesquelles il réalise son travail et déploie son activité* » Ils font d'ailleurs la distinction entre pouvoir et capacité d'agir. Elle se définit comme « *ce que (l'opérateur) est capable de faire dans ses différents domaines d'activité*s »

Pour l'éducateur de rue et selon mon expérience dans le quartier nord de Marseille, je rejoins la conception du pouvoir d'agir telle que Gouedard & Rabardel la décrivent. L'éducateur rencontre de nombreux freins qui l'empêche d'exercer son « pouvoir d'agir ». Je citerai pour exemple, la zone de non-droit, le réseau d'économie parallèle, les règles institutionnelles, les budgets accordés à l'ADDAP13, la méfiance de la population, la résistance des jeunes voire l'inexpérience de l'éducateur.

[7] Définition du Larousse, consulté le 13 aout 2020 - https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420

Or, le pouvoir d'agir tel que défini ci-dessus ne concerne que l'éducateur. Le concept devrait intégrer également les personnes en lien, car le rôle de l'éducateur est principalement de développer le « pouvoir d'agir » des bénéficiaires. Le Bossé l'explique déjà dans ses écrits de 1996. « *Il est nécessaire de développer une relation de complémentarité qui permettra à l'intervenant et à l'intervenante d'agir en tant « qu'agent démultiplicateur » et aux populations concernées d'exercer un contrôle sur ce qui est important pour elles* » et surtout « *le développement du pouvoir d'agir des uns ne peut se faire au détriment de celui des autres ».* Le Bossé (2015) rajoute que le « pouvoir d'agir » vise des personnes ayant un rapport détérioré à l'action, souvent dû à l'accumulation d'expériences vécues comme des échecs ou à des obstacles personnels ou structurels. C'est pour cela qu'il est important de les accompagner dans le processus de restauration de leur capacité à agir. L'éducateur s'attachera à dépasser leurs sentiments d'impuissance et d'enclencher une spirale positive de changements. Il faudra les encourager à se responsabiliser et à les rendre acteur du processus.

2.7 Les types de posture selon Le Bossé

Le Bossé (2016) définit trois types de posture :

2.7.1 Policier

L'intervenant est là pour contrôler les personnes, il les voit comme des porteuses d'un désordre possible ou comme abusant des services de la société ou de l'institution. Il doit donc s'assurer qu'elles respectent les procédures, les règles et les normes qui y ont cours.
Cette posture a un but dissuasif, mais elle ne constitue en aucun cas une forme d'aide ou de soutien au DPA-PC[8]. Ces opérations de contrôle et de dissuasion vont consolider le sentiment d'impuissance du bénéficiaire, qui éprouve déjà de réelles difficultés liées à son statut. De plus, le sentiment de contrôle ressenti va freiner la relation de confiance et semer le doute sur sa valeur aux yeux des autres et, parfois, à ses propres yeux. **Notion de contrôle.**

2.7.2 Sauveur

L'intervenant a le sentiment ou la prétention qu'il peut sauver les personnes, en apportant des solutions à leurs problèmes. Il les perçoit comme n'ayant pas les capacités de résoudre leurs problèmes par eux-mêmes. L'intervenant croit donc que c'est lui qui a la responsabilité d'identifier le problème et de trouver la solution la mieux appropriée. De ce fait, le bénéficiaire a un rôle passif qui se limite à répondre aux questions du professionnel et à appliquer ses recommandations. **Notion de faire pour**

2.7.3 Passeur

Selon le Bossé (2016), l'intervenant doit se poser la question « Comment puis-je contribuer à faire en sorte que cette personne ou ce collectif puisse dépasser, contourner ou éliminer l'obstacle qui l'empêche de faire le prochain pas en direction du changement qu'il poursuit ? ». Il va donc faciliter le passage à l'action en considérant ce qui est important pour la personne, ses proches et la communauté à laquelle elle s'identifie. Le bénéficiaire est au centre et prend lui-même les décisions. L'intervenant est en second plan, il accompagne le bénéficiaire**.** **Notion de faire avec**.

[8] Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités

2.8 Question et hypothèses de recherche finales

En me basant sur les concepts et les éléments théoriques abordés, j'ai finalement formulé la question de recherche :

Quel pouvoir d'agir et en particulier quelle posture un éducateur de rue a-t-il dans un contexte multiculturel de non-droit ?

Afin d'y répondre le plus précisément possible, j'ai émis deux hypothèses :

La première prend en compte le pouvoir d'agir et la posture d'un éducateur de rue dans un contexte de non-droit :
La zone de non-droit exerce un pouvoir et détermine la manière d'être et la posture d'un éducateur. Le contexte et le cadre déterminent la relation et c'est le milieu et les jeunes qui détiennent le pouvoir d'y adhérer.

Cette hypothèse vise à vérifier l'influence d'une zone de non-droit sur la pratique professionnelle d'un éducateur. Plus précisément, elle a pour objet d'observer la posture qu'ils adoptent et le pouvoir d'agir dont disposent les travailleurs sociaux. Dans la pratique, j'ai constaté que la zone de non-droit avait des règles et des normes qui ne sont pas les mêmes que celles de la société. L'éducateur va devoir adapter sa posture et son pouvoir d'agir, ce qui restreint sa marge de manœuvre. Ces contraintes rencontrées sont-elles figées ou n'est-ce qu'une première phase par laquelle l'éducateur doit passer pour ensuite pouvoir réadapter sa posture et retrouver son pouvoir d'agir ?

Pour ma seconde hypothèse, je me suis penché sur la posture qu'adopte un éducateur de rue lors des nouveaux accompagnements qu'il entreprend, tout en tenant compte du contexte de non-droit.
Dans les zones de non-droit, lors d'une nouvelle relation ou d'une nouvelle demande, l'éducateur est contraint d'adopter majoritairement une posture de sauveur.

Lors de mon stage, j'ai observé que les éducateurs de rue travaillant dans une zone de non-droit, répondaient rapidement aux demandes qui leur étaient faites et avaient tendance à « faire pour » les jeunes.
Quant aux demandes des jeunes, elles se situaient dans le « tout, tout de suite ». En prenant connaissance des trois types de posture que met en avant Le Bossé, ces deux raisons me permettent de conclure que dans une zone de non-droit, l'éducateur n'a pas d'autre choix de manœuvre que celle dite du « sauveur ».

3 Méthodologie et analyse des données

En introduction, je décrirai le terrain d'enquête ainsi que le public cible qui va être questionné. Les informations récoltées viennent d'une part, de mon expérience lors de mon stage et de l'autre, d'un document interne de l'ADDAP13 qui m'a été transmis en toute confiance. Après avoir rédigé le texte, un éducateur de l'ADDAP13 l'a corrigé, lors d'un entretien, afin que l'image rendue soit fidèle à l'institution.
Puis j'aborderai, le sujet de l'échantillonnage et de la méthode de récolte des données. Pour terminer, je traiterai des aspects éthiques.

3.1 Terrain d'enquête

Selon les informations récoltées sur le site officiel de l'ADDAP13 (2019) : depuis plus de soixante ans, l'ADDAP13 mène une mission de prévention spécialisée à l'échelle du département des Bouches-du-Rhône. Actuellement, les équipes éducatives sont implantées dans près de 100 quartiers de 22 communes du Département. Elles sont chargées de réduire les risques de marginalisation des jeunes de 11 à 21 ans. C'est le conseil Départemental des Bouches-du-Rhône qui mandate l'ADDAP13.
.
L'ADDAP13 compte sept services de prévention spécialisée :

- Marseille-Centre, avec comme particularité des équipes « de nuit » et une base de loisirs au Frioul.
- Marseille-Sud (8e/9e/10e/11e/ arrondissements), La Ciotat et Aubagne.
- Marseille 13e/14e arrondissements.
- Marseille 15e/16e arrondissements et Septèmes-les-Vallons.
- Pays d'Aix : Aix-en-Provence, Gardanne, Marignane, Vitrolles, Salon-de-Provence, Les Pennes-Mirabeau.
- Pays d'Arles : Arles, Châteaurenard, Saint-Martin-de-Crau, Tarascon, Port-Saint-Louis-du-Rhône.
- Etang de Berre : Martigues, Miramas, Port-de-Bouc, Istres, Fos-sur-Mer

Près de 140 éducateurs spécialisés à plein temps travaillent donc à L'ADDAP13. Chaque service est sous l'autorité d'un chef de service éducatif et d'un directeur de service. Le nombre d'éducateurs et la surface de terrain sur laquelle ils agissent est suffisamment important pour observer et interviewer ces éducateurs de rue dans des zones de non-droit de différents services.

3.2 Echantillonnage

Aucune donnée n'étant disponible en la matière, probablement au vu de la spécificité du domaine de recherche, il a donc fallu me constituer un échantillonnage représentatif mais minimum, sachant que les données ne pourraient pas être traitées par informatique et tenant compte du peu de temps à disposition.

J'ai donc sélectionné trois profils d'éducateurs de rue distincts. Il m'a paru important, de tenir compte des années d'expérience, de leur genre et des origines de chacun. A travers mon réseau, j'ai eu la chance d'interviewer des éducateurs de rue qui œuvraient sur différents secteurs d'intervention mais toujours au sein de l'ADDAP13.

Educateurs de rue	Années d'expérience	Genre	Origines	Secteurs d'intervention
Educateur 1	12	Homme	Maghrébin	15/16
Educateur 2	7	Femme	Française	15/16
Educateur 3	21	Homme	Maghrébin	13/14

Je tiens à relever que tous les éducateurs questionnés exercent sur un territoire de non-droit. C'est pour cette raison que je n'ai pas interviewé d'éducateur de rue travaillant en Suisse. Car pour l'heure, les zones de non-droit n'existent pas encore dans notre pays.

Les rencontres se sont toutes déroulées sur les lieux de travail respectifs des éducateurs. L'observation directe a été faite dans la rue et l'entretien dans les locaux de l'ADDAP13.
Pour référencer les témoignages utilisés dans mon analyse, les éducateurs ont été numérotés afin de préserver leur anonymat. Etant donné que ces professionnels travaillent bien souvent seul ou en binôme sur un quartier, par souci de confidentialité le nom des quartiers n'a pas été indiqué, car ces éducateurs seraient très facilement reconnaissables. C'est la raison pour laquelle, seul le secteur d'intervention est mentionné.

3.3 Méthode de récolte des données

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2017), il existe quatre principales méthodes de recueil de données :

- L'enquête par questionnaire
- L'entretien
- L'observation
- Les données existantes

L'entretien et l'observation sont les deux méthodes de recueil de données qui me semblent le plus adaptées pour mon étude, étant donné la formulation de ma question de recherche et mes hypothèses. Je me concentrerai donc sur les différents types d'entretiens et d'observations effectués.

3.3.1 L'entretien

On différencie trois types d'entretiens : l'entretien centré, l'entretien semi-directif et le récit de vie.
Je choisis d'opter pour l'entretien semi-directif. Le chercheur dispose d'une série de questions-guidées, relativement ouvertes. L'interviewé peut donc s'exprimer ouvertement en utilisant le langage qui lui convient. De plus, la direction et le contenu de l'entretien restent propres à la personne interviewée. Le chercheur doit recentrer l'entretien sur les objectifs souhaités lorsque l'on s'en écarte trop et poser les questions si l'interviewé ne les aborde pas lui-même.
Personnellement, je trouve que l'entretien semi-directif donne davantage la parole à la personne interviewée et la laisse s'exprimer le plus naturellement possible, sans qu'il n'y ait de frein de la part de l'intervieweur. De plus, il sera facile de s'assurer que je dispose bien des réponses nécessaires aux objectifs fixés. (cf. annexe 7.1)

3.3.2 L'observation

Du fait même que l'action de l'éducateur de rue a lieu d'abord et avant tout dans la rue, il me semblait évident d'observer ses faits et ses gestes en situation réelle et de pouvoir m'assurer que les propos recueillis en entretien correspondent bien aux postures en situation. De plus, l'observation directe me permet de mieux cerner le contexte de travail.

L'observation peut être directe ou indirecte. Lors de l'observation directe, le chercheur va observer une personne ou un groupe sans intervenir dans la production de l'information recherchée. Lors de l'observation indirecte, le chercheur s'adresse au sujet pour obtenir l'information recherchée.
De plus, on différencie deux types d'observations directes : l'observation participante et l'observation non-participante. Dans le premier cas, le chercheur participe à la vie des personnes observées ; il partage leur quotidien. Dans le second cas, le chercheur ne participe pas à la vie des sujets, il les observe « de l'extérieur ».
Je procéderai à une observation directe, afin que l'expérimentateur n'intervienne pas dans la production d'informations de recherche. La forme d'observation directe que j'utilise est celle dite non-participante. Je choisis cette forme d'observation directe car elle me permettra d'obtenir les informations nécessaires sans entraver le travail des éducateurs de rue. De plus, il me paraît compliqué de partager le quotidien de plusieurs groupes d'adolescents vivant dans des quartiers différents. Je tiens à préciser qu'étant dans des zones de non-droit, je ne pourrai ni filmer ni enregistrer ni prendre de notes directes durant mes observations. De ce fait, une fois l'observation terminée je prendrai du temps pour mettre par écrit l'ensemble de l'expérience. (cf. annexe 7.2)

3.4 Enjeu éthique

Cette partie est basée sur le document rédigé par le Groupe romand de coordination travail de Bachelor (2008).
Avant chaque entretien, j'explique aux personnes concernées le but de ma recherche, la méthode utilisée et insiste sur toutes les précautions prises concernant le respect de l'anonymat. La personne sait également qu'elle est libre de se retirer de l'entretien à tout moment sans avoir à le justifier.
Pour des raisons de confidentialité, je m'engage auprès des personnes concernées à détruire complètement le matériel à la fin de mon travail de recherche. Les données personnelles seront retranscrites sur une feuille à part, sans enregistrement de données pour éviter toute fuite d'informations sous format électronique. Les noms n'apparaitront jamais dans ce travail ; les trois éducateurs sont dénommés (E1), (E2) et (E3)
Je respecterai la liberté d'expression, tout comme la sphère privée de la personne et j'adopterai une posture de non-jugement. Si l'individu n'a pas envie de traiter d'un sujet particulier, l'entretien se poursuit avec les autres questions ou peut être interrompu.

4 Discours des professionnels sur leurs habitudes et leurs postures dans des zones de non-droit

Dans cette partie, j'établirai des liens entre mon cadre théorique, les discours des éducateurs interviewés tout en apportant quelques nouvelles réflexions. J'ai intégré certains éléments des retranscriptions de mes entretiens en me basant sur la Convention de transcription (cf. annexe 7.3).
Pour faciliter la compréhension de l'analyse, je reprendrai les thèmes dans le même ordre que celui du cadre théorique. Pour finir, j'expliquerai les raisons qui m'ont poussé à ne pas prendre en compte les résultats de l'observation directe visant la posture d'un éducateur de rue.

4.1 Actualité des 3 principes fondamentaux de la prévention spécialisée

J'évoque dans mon cadre théorique les 3 principes fondamentaux de la prévention spécialisée que sont :la libre adhésion, l'absence de mandat nominatif et le respect de la confidentialité et de l'anonymat des jeunes et de leur famille. Le Rest (2007) explique que ces 3 principes garantissent à l'éducateur de pouvoir déterminer de son plein gré l'action qu'il va mener sur son lieu de travail, de plus ils permettent aux personnes et aux familles de leur garantir l'anonymat. Ceci est-il toujours applicable et d'actualité ? Ou au contraire, comme nous l'explique Le Goaziou (2015), l'éducateur se voit imposer de plus en plus d'accompagnements et de suivis et l'anonymat des personnes accompagnées n'est plus garanti ?

4.1.1 La libre adhésion, clé du développement d'une posture de passeur pour l'éducateur de rue

Les 3 éducateurs qui répondent à la question sont du même avis.
« La libre adhésion oui, après soit le jeune vient, soit il ne vient pas. Tu le relances quand même. Des fois, tu vas le chercher chez lui pour essayer de le bouger un petit peu, mais après s'il ne vient pas, il ne vient pas » (E1)
Le Goaziou (2015) écrivait que là où l'éducateur parle de libre adhésion, un psychologue parlerait plus volontiers de stratégies d'engagement et de manipulation.
Les éducateurs que j'ai interrogés, expliquent tous pousser et bousculer un petit peu le jeune afin que ce dernier se motive, mais sans contrainte ; la décision finale appartient toujours au jeune.
(E2) relève qu'il ne faut pas oublier que la libre adhésion va dans les deux sens, également pour l'éducateur.
« La semaine dernière je me suis confronté à une situation d'un jeune que je devais prendre en chantier mais j'ai remarqué pendant le rendez-vous qu'il avait un problème psy […]. Ben, le fait qu'on soit dans la libre adhésion m'a permis de stopper ce plan de chantier éducatif et de différer l'accompagnement sur autre chose »

Les 3 éducateurs me parlent également, du rôle qu'ils ont lorsque des demandes d'accompagnements leur sont faites par la famille du jeune, par l'école ou le centre de formation. Ils racontent qu'il est primordial de bien expliquer à la personne qui sollicite l'éducateur pour un jeune qu'ils vont essayer de proposer l'accompagnement, mais sans son adhésion, les éducateurs ne pourront rien faire. Cette notion est parfois difficile à comprendre par la famille. Le jeune reste seul maître d'adhérer au projet ou de refuser l'accompagnement.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(E1) *« Ça maintenant ça va, parce que maintenant avec le recul, quand la demande vient des parents, j'essaie de faire comprendre que la demande doit venir du jeune. Parce que sans son adhésion, on n'y arrivera pas. Donc du coup, la maman ne pourra pas aller au rendez-vous à sa place, si le jeune ne le veut pas »*
(E2) *« Il y a beaucoup de parents qui nous demandent d'accompagner leurs enfants. Après, pour moi la plupart du temps, selon le profil de l'enfant et du parent, je leur conseille de laisser l'enfant se planter. Pour que ce soit l'enfant qui soit en demande et pas les parents. Même si c'est dur pour les parents de l'entendre, parce qu'ils ont toujours envie d'aider leurs enfants. À un moment donné, si la demande ne vient que du parent seul, on ne peut rien entreprendre avec le jeune »*

4.1.2 Doutes émis quant au respect de la confidentialité

Les 3 éducateurs sont unanimes et doutent du strict respect de la confidentialité et de l'anonymat.
(E1) *« Il y a un principe qui m'interpelle quand même, c'est l'anonymat. […] Maintenant à l'ADDAP13 tout va être informatisé, du coup il y aura une base de données par rapport aux suivis, du coup là ça risque d'être un peu compliqué »*
(E2) « *L'anonymat est un de problème actuellement. Parce que bon, on nous demande de plus en plus de faire des fiches sur ordinateur dans un fichier accessible à la grande direction. Ceci pour qu'on sache exactement quel jeune est accompagné par l'ADDAP13. […]. Pour le coup, l'anonymat me questionne aujourd'hui plus qu'avant* »

Il est clair que les éducateurs craignent que dans quelques années, voire déjà à l'heure actuelle, l'anonymat des jeunes et des familles qu'ils accompagnent ne soit plus garanti. Ceci est dû à l'informatisation des suivis et des noms entrés dans les systèmes. En effet, avant chaque fin d'année, les éducateurs doivent faire des bilans via la direction. Cela implique un compte-rendu des activités et des accompagnements de l'année. Pour la direction, c'est un moyen d'assurer une passation au cas où un éducateur quitte un quartier et qu'un nouveau prend sa place. Mais c'est surtout la justification annuelle pour tout le travail investi par l'ADDAP13 et de ce fait, l'adjudication des budgets de l'état pour continuer les activités.

4.1.3 L'absence de mandat nominatif et la position des institutions

(E1) « *L'absence de mandat nominatif se justifie, parce qu'on travaille en partenariat. Le collège ou la PJJ*[9] *peuvent nous orienter un jeune […], si on le connaît, on le rencontre et on lui explique la situation. Après, c'est au jeune d'accepter ou non que nous collaborions avec la PJJ ou le collège. Mais, nous avertissons toujours la PJJ ou le collège que si le jeune refuse, ils doivent respecter son choix* »
(E2) « *Puisqu'on est sur un mandat territorial, on n'a pas de mandat nominatif sur quelqu'un* »
(E3) « *Je dirai qu'au moins une dizaine de fois par année la PJJ ou la justice me contacte afin de me demander si je connais tel ou tel jeune, car ils n'arrivent pas à le joindre. Ils sollicitent donc mon aide. Moi, j'essaie de les mettre en relation ou de servir de médiateur. Si je le fais, c'est parce que c'est dans l'intérêt du jeune de répondre à la PJJ. Si le jeune ne veut pas y donner suite, on revient au principe de la libre adhésion. […] la PJJ ou la justice ne me mandate pas officiellement, mais me demande mon aide* ».

[9] Protection judiciaire de la jeunesse

On peut constater que les avis divergent pour une raison très simple à savoir le lieu de travail de l'éducateur. En effet, (E3) travaille sur le quartier le plus fermé. C'est un quartier où il n'y a aucun passage. C'est pour cela que la PJJ ou la justice se tourne vers l'éducateur. Car l'éducateur de rue est le seul qui peut créer un lien entre le jeune et les institutions. Si les jeunes y répondaient de leur plein gré, les institutions ne feraient sans aucun doute jamais appel aux éducateurs.

4.2 Zone de non-droit : une autre manière d'entrer en relation

(E1) « *Un accompagnement où j'ai eu du mal, c'est lors du décès d'un jeune. Je l'avais accompagné dans ses démarches professionnelles et judiciaires […]. Les choses avançaient mais il a été victime d'un règlement de compte et ça c'est vraiment quelque chose qu'à l'heure actuelle encore je vis mal* »

Ce premier extrait démontre qu'une zone dite de non-droit est un lieu où il n'est pas rare d'être confronté à la violence. En effet, le réseau d'économie parallèle qui rapporte beaucoup d'argent dans le quartier, génère une zone de non-droit. Les personnes impliquées s'enrichissent rapidement et vont doivent en contrepartie défendre leur territoire contre ceux qui voudraient se l'approprier. Elles savent qu'elles baignent dans une activité illégale et ont de ce fait, très peur d'être attrapées par la justice. Pour cette raison, elles vont contrôler systématiquement toutes les entrées et sorties du quartier et avertir le réseau en cas d'intervention des forces de l'ordre. De plus, elles seront très méfiantes vis-à-vis des nouveaux arrivants particulièrement vis-à-vis des éducateurs. Cette vision des choses est partagée par les 3 éducateurs.

(E1) « *On va dire qu'au départ les quartiers ne sont pas ouverts, même si tu viens pour les aider ils ne vont pas t'accueillir les bras ouverts. Au début, il y a toujours cette méfiance, notamment par le groupe de jeunes le plus impliqué dans le réseau. Ils entrent un peu dans une paranoïa, se disant que tu es peut-être un flic ou quelqu'un d'infiltré […]. Au début, l'éducateur doit vraiment prendre le temps de comprendre toutes les règles qui définissent le quartier, car elles ne sont pas les mêmes que celle de la société et doit s'y tenir. Mais une fois qu'on est accepté et qu'on respecte leurs règles, qu'on travaille dans une zone de non-droit ou pas, ça ne change plus rien* »
À noter, également, que dans ces zones de non-droit, les informations circulent très vite et les habitants sont très solidaires entre eux. C'est à la fois une bonne et une mauvaise chose pour un éducateur. Comme nous l'explique (E2), le bouche à oreille peut permettre à un éducateur de très vite se faire connaître dans le quartier. Surtout au début, lorsque les habitants sont méfiants vis-à-vis du nouveau. Il suffit que plusieurs accompagnements se passent bien pour que l'éducateur soit « validé » dans le quartier. Mais c'est aussi un risque, car suite à un mauvais accompagnement, les conséquences peuvent pousser les habitants à ne plus lui faire confiance.
(E2) « *Dans les zones de non-droit, il faut toujours faire attention aux accompagnements, que ce soit le premier, le deuxième, le centième. En fait, quand on est éduc, même si on a l'impression qu'on n'est pas dans le visible, que l'accompagnement se fait hors du quartier et de manière individuelle en fait, tout est visible dans le quartier, ça parle énormément. Donc, si on ne le fait pas de manière appliquée, avec intérêt pour le jeune, ben ça se saura et on perd de la crédibilité au sein du quartier. Dans ces zones, la prévention est invisible mais très visible en même temps* »
(E2) « *Je pense que les problématiques dans les quartiers qu'ils soient en zone de non-droit ou pas, restent les mêmes […] Une fois qu'on est accepté on n'a pas de barrière. Il y a des barrières pour les gens extérieurs qu'ils ne vont pas laisser entrer dans le quartier. Mais une fois qu'ils ont confiance en nous et qu'on sait rester à sa place, ça veut dire qu'on ne pose que*

des questions qui peuvent nous aider à les accompagner, je ne pense pas que ce soit un problème de travailler en zone de non-droit »

Pour les différents éducateurs interrogés, une zone de non-droit est différente des autres quartiers sur la manière d'entrer en relation avec les habitants. Il faut qu'ils prennent le temps d'apprendre les règles et qu'ils les respectent. Puis, une fois qu'ils auront réussi à créer du lien et avoir obtenu la confiance des habitants, il n'y a pas d'autres différences qu'ailleurs. Selon eux, on retrouve les mêmes problématiques dans tous les quartiers. C'est vraiment les débuts d'un éducateur qui sont différents et difficiles en zone de non-droit.

4.3 D'un pouvoir d'agir restreint à une quasi-liberté

Dans mon cadre théorique, Le Bossé (2015) décrit le pouvoir d'agir comme un pouvoir de contrôle que l'on exerce et que l'on développe individuellement ou collectivement.
Je relève que les 3 éducateurs s'accordent sur plusieurs points concernant le pouvoir d'agir. Ils estiment que malgré les contraintes d'une zone de non-droit, une fois l'éducateur intégré et accepté, le quartier et même le réseau d'économie parallèle ne l'empêche pas de faire son travail comme il l'entend. A noter tout de même, que l'éducateur se doit de respecter certaines règles mais de manière générale, l'éducateur est libre d'accompagner les jeunes qui le souhaitent ; il est libre aussi de circuler comme il l'entend dans le quartier et de parler directement avec les jeunes. Plus précisément, (E2) explique que, la libre adhésion permet à l'éducateur de pouvoir différer ou refuser l'accompagnement, comme dans le cas, qu'il a cité précédemment, du jeune présentant des troubles psychologiques. « *Même si le cas est rare, j'ai le pouvoir de décider d'accompagner le jeune ou non. La libre adhésion va dans les deux sens* »
C'est grâce à la libre adhésion et à l'absence de mandat nominatif que l'éducateur garde son pouvoir d'agir dans sa pratique professionnelle auprès des parents, de l'école, des institutions et de la PJJ. En effet, l'éducateur n'est pas contraint de répondre à leurs demandes et ne le fait que s'il a saisi le bénéfice de l'accompagnement.
Toutefois, un point majeur concernant la limitation du pouvoir d'agir est ressorti : les sorties hors quartier. Dans ce cas, les 3 éducateurs estiment ne pas détenir pleinement le pouvoir d'agir. Ces sorties ne sont en fait, que très rares et ne touchent qu'une petite partie des jeunes. Pourtant, les 3 éducateurs sont du même avis : les sorties hors quartier sont bénéfiques et apportent une ouverture d'esprit. Elles font prendre conscience au jeune qu'une vie existe en dehors du quartier et leur donne à nouveau envie d'avoir des rêves pour leur vie future. Malheureusement, et souvent pour des raisons financières, les éducateurs ne peuvent pas organiser autant de sorties hors quartier que ce qu'ils voudraient.

(E1) « *Moi ce que j'aimerais faire c'est davantage de voyages pour les jeunes. Par exemple, les emmener ailleurs pour des activités sportives ou culturelles et pas seulement les faire sortir du quartier pour des raisons de loisirs ou de consommation. Les expositions, les musées, les spectacles tout ça c'est bien. Et même pour les chantiers, pourquoi ne pas les amener travailler à l'extérieur, à l'étranger ? comme sur des dispositifs type Erasmus qui existent pour les étudiants. C'est vraiment dommage qu'on n'ait pas cette possibilité. On a quoi à disposition ? Les chantiers, les courts séjours et les séjours de 3 ou 4 jours. Il y aurait bien sûr les séjours à vocation humanitaire, mais bon tu dois travailler pendant une année pour finaliser un séjour humanitaire avec une petite dizaine de jeunes. Ça prend trop de temps pour trop peu de monde* »
(E3) va encore plus loin dans le raisonnement. Il explique que la drogue est un gros problème dans les quartiers nord de Marseille et que beaucoup de jeunes en consomment. Un projet qu'il avait en tête consistait à amener les jeunes à faire pousser l'herbe qu'il consomme. Evidemment, la loi l'en empêche.

« Ici, ça fait 40 ans qu'on a des problèmes avec la drogue, dont les réseaux de distribution font partie intégrante de l'économie des cités. Et c'est de pire en pire […] Ce que j'aimerais un jour, avec des jeunes qui en consomment, c'est d'avoir une parcelle de terrain pour y planter du cannabis. Je leur expliquerai d'où vient cette plante, comment elle pousse, comment s'en occuper mais aussi les incidences actives du produit sur leur santé. Ainsi tu zappes le réseau parallèle et tu produis ta propre « beuh » C'est comme ça, d'après moi, que tu vas leur faire prendre conscience que fumer du matin au soir, ce n'est pas la meilleure des idées. Mais à cause de la loi je ne suis pas autorisé à le faire »

4.4 La capacité dite de « postures variables »

Durant mes interviews, la question sur la manière de travailler sur le terrain lors des accompagnements éducatifs a longuement été traitée. En fonction, des réponses et des récits de chaque éducateur, j'ai défini sa posture professionnelle selon Le Bossé (2016) à savoir : la posture policière, celle de sauveur ou de passeur. Il s'agissait de déterminer si l'une des trois postures professionnelles ressortait plus que les autres ou si l'une d'entre elles n'était pas utilisée du tout.

(E3) « *Ça va bientôt faire 6 ans que je travaille dans ce quartier. Il y a certaines choses que je peux faire maintenant alors qu'à mes débuts, jamais je n'aurais pu les faire, comme par exemple recadrer des jeunes quand ils font des conneries. Lorsqu' un jeune fait du « bordel » au collège, je peux être très dur avec lui pour lui faire comprendre que son comportement n'est pas adapté et qu'il y a des règles à respecter […]. Je peux le faire maintenant, mais à mes débuts c'était simplement inimaginable* »
(E1) « *Quand nous sommes 2 éducateurs en séjour avec une dizaine de jeunes, il faut vraiment bien les cadrer. Parfois, je peux même être autoritaire avec eux. Mais si tu ne le fais pas dès le début, ils vont te « bouffer » tout cru. Je peux me permettre de leur parler ainsi parce que les habitants du quartier me connaissent et aujourd'hui me font confiance. Souvent, j'ai connu le grand frère ou la grande sœur de ces jeunes et du coup, il y a une forme de respect naturel qui s'est installé* »

Dans les deux extraits ci-dessus, les éducateurs font part de situations où ils ont été amenés à recadrer des jeunes. Ils expliquent, également, qu'ils n'hésitent pas à rappeler et répéter les règles aux jeunes. Les éducateurs sont dans une posture professionnelle de policier. Cette posture a pour but de dissuader les jeunes à la provocation ou au manque de respect de l'ordre.
Il faut en outre relever que les deux éducateurs sont pleinement conscients qu'ils utilisent cette posture professionnelle de policier car ils sont bien intégrés dans le quartier et qu'ils ont tissé un lien de confiance avec les jeunes. Ils savent aussi pertinemment avec quels jeunes ils peuvent et doivent adopter cette posture et avec lesquels cette posture ne conviendra pas. Les deux éducateurs admettent aussi qu'à leurs débuts, cette posture était inenvisageable.

(E3) *« Dès les premiers accompagnements, il faut être au top. Parce que le « téléphone arabe » va très vite dans une cité […]. Pour être honnête, je pense que lors de mes premiers accompagnements, j'avais encore plus envie que le jeune lui-même que l'accompagnement soit réussi* »
(E1) « *J'essaie au maximum de laisser le jeune faire les choses par lui-même. Mais je ne te cache pas qu'il m'arrive de faire certaines choses à leur place. Comme les CV*[10] *par exemple.*

[10] Curriculum Vitae

Le jeune se tient à côté de moi et nous échangeons. Mais c'est moi qui vais taper le CV […] et la lettre de motivation. Je procède de cette manière avec certains jeunes et nous gagnons du temps. Il lui faudrait 3 heures pour taper son CV c'est trop long et ça n'est pas un exercice qui aura forcément du sens pour lui. Je peux ainsi faire 5 ou 6 CV en une après-midi, alors qu'un seul serait possible si c'était le jeune qui le tapait »

A l'évidence, pour les 3 éducateurs, il est important de bien réussir les premiers accompagnements. Dans leur manière d'en parler on pourrait presque penser que si les premiers accompagnements se passaient mal, il n'y aurait pas de suite possible.
Je pense que c'est principalement pour cette raison que dans leurs premiers accompagnements, ils favorisent la posture professionnelle de sauveur. Cela vient surement de la crainte qu'un échec pourrait compliquer leur action dans le futur. Aussi, ils mettent tout en œuvre pour que ces accompagnements soient positifs, quitte à mettre une autre posture de côté. Ils ont même tendance à faire au début « à la place du jeune » ou à lui indiquer la marche à suivre.
On peut également relever, que (E1) est dans une posture de sauveur, lorsqu' il estime qu'une tâche n'est pas forcément formative. Il considère un autre point : le gain de temps et le nombre de jeunes qu'il va pouvoir aider. Il privilégie ainsi la rentabilité et il l'assume totalement. Il faut néanmoins relever que si (E 1) disposait de plus de temps ou s'il n'avait pas autant de demandes à traiter, il adopterait une autre posture.
(E2) « *Cela dépend du cas, car il y a des demandes qui sont plus urgentes que d'autres. J'évalue l'urgence du besoin. En général, je ne réponds pas de suite. Mais je ne diffère pas dans deux semaines, je reporte la demande dans la semaine ou même au lendemain. J'essaie aussi de ne pas être « dans le tout, tout de suite » […] Cela apprend aussi au jeune à anticiper leurs demandes. Quand ils ont vraiment quelque chose qui leur tient à cœur, comme une recherche de stage, ils savent qu'ils ne doivent pas venir au dernier moment et que tout sera fait dans la minute. Donc en général je ne réponds pas dans l'immédiateté mais ça peut dépendre de la situation* »
(E3) « *Quand tu accompagnes un jeune, tu le laisses s'exprimer, tu l'écoutes, tu reformules son propos, en essayant de bien cibler son besoin ; la demande et le besoin ne sont pas toujours pareilles. Souvent, la demande cache le vrai besoin… si tu ne les distingues pas, tu fonces tête baissée dans un mur. Il arrive que les demandes ne soient que des tests que le jeune te fait passer pour vérifier s'il peut avoir confiance en toi* »

Dans ces cas de figure, les éducateurs sont dans une posture de passeur. Ils mettent le jeune au centre de l'accompagnement et restent en second plan à l'écoute du jeune et de sa demande. Le but de cette posture est de permettre au jeune de passer à l'action.
Les éducateurs sont formels : ils ne doivent pas être « dans le tout, tout de suite ». Certes, ils se doivent de répondre à la demande du jeune, mais en l'obligeant à être responsable et acteur de sa demande. Il s'agit d'accompagner tout en apprenant à être autonome et à être capable d'anticiper les demandes.

(E3) fait référence aux fausses demandes très fréquentes. C'est un sujet que nous n'avons pas encore abordé. La fausse demande est une mise à l'épreuve de l'éducateur, histoire de le tester. C'est souvent après plusieurs fausses demandes que la vraie demande sera exprimée, car le jeune aura pu constater que les demandes qu'il exprimait, étaient traitées avec sérieux et professionnalisme. Un lien de confiance s'établit souvent par le biais de ces fausses demandes.
Un éducateur qui repère rapidement une fausse demande gagne du temps. Il ne perd pas son énergie à répondre à une demande qui ne correspond pas à ce dont le jeune a besoin. La posture de passeur permet à l'éducateur de bien cerner le besoin du jeune et donc de distinguer une vraie d'une fausse demande. La règle d'or est de placer le jeune au centre de l'accompagnement en prenant le temps de l'écouter.

4.5 Résultats et intégration de l'observation directe

Lorsque j'ai suivi les trois éducateurs de rue dans les quartiers, leur visibilité m'a immédiatement frappé. J'ai constaté qu'ils étaient tous très bien implantés et qu'ils connaissaient les habitants par leur nom ou leur surnom. Dans la rue, j'ai observé que les éducateurs avaient accès libre à tous les commerces. Ils discutaient même avec des « jeunes en activité » sur les différents points de vente de substances illicites. En marchant à leurs côtés j'en venais même à oublier que nous étions en zone de non-droit. C'est en regardant attentivement les entrées du quartier que j'ai pu constater que les voitures étaient systématiquement contrôlées voire parfois fouillées.
Dans un second temps, j'ai pu vérifier que les éducateurs ne m'avaient pas menti et qu'ils étaient très sollicités. En effet, il était difficile d'avancer plus de dix mètres sans qu'un ou plusieurs jeunes n'arrêtent l'éducateur afin de lui faire une demande. C'est donc dans ce contexte que s'est déroulé mon observation directe.

J'ai choisi de me concentrer sur deux situations vécues par chaque éducateur. Afin que mon observation ait du sens, les critères retenus étaient que premièrement le jeune soit seul au moment de la demande, deuxièmement qu'il formule une demande d'accompagnement qu'il n'a encore jamais exprimée auparavant et troisièmement qu'il ne soit pas ou très peu connu de l'éducateur.
J'ai retenu ces critères car, selon moi, les résultats de mon observation directe auraient été biaisés si je m'étais cantonné à des jeunes que l'éducateur avait déjà accompagnés à de nombreuses reprises. Sans savoir ce qui avait été mis en place lors des précédents accompagnements, il m'aurait alors été impossible de comprendre les raisons qui poussent un éducateur à répondre tout de suite à la demande que le jeune vient de lui formuler.
J'ai pu remarquer lors des six observations directes que lorsqu'un jeune formulait une demande d'accompagnement, il attendait de l'éducateur une réponse immédiate. Les jeunes étaient tous, sans exception, dans une démarche du « tout, tout de suite ». Dans leur manière d'exprimer la demande, ils laissaient sous-entendre qu'il fallait à tout prix que l'éducateur les accompagne ici et maintenant.
Lors d'un échange pour une demande à trouver un emploi, l'éducateur a fait remarquer au jeune qu'il trainait depuis longtemps dans le quartier. Il lui a promis de l'accompagner dans ses démarches les prochains jours, mais qu'en ce moment, il avait d'autres accompagnements de prévus. L'éducateur a proposé au jeune de fixer un rendez-vous, mais celui-ci a rétorqué « *qu'il a beaucoup de choses à faire ses prochains jours* » et semblait passablement agacé que sa demande ne soit pas réalisée sur le champ. Le jeune a tenté d'invoquer l'urgence de la situation. L'éducateur est resté sur ses positions et a laissé son numéro pour qu'il puisse le contacter.
Ce phénomène d'immédiateté dans l'attente d'une réponse est un point essentiel à prendre en compte car il influence directement la posture de l'éducateur de rue. Le désir de trouver du travail tout de suite est grand et doit être pris en compte dans toute démarche d'accompagnement. C'est peut-être une des raisons qui poussent les jeunes à compter sur les éducateurs de rue et non sur les institutions spécialisées dans l'emploi et la formation professionnelle. Comme le dit Hbila, (2011/2) « *Ils veulent de l'immédiateté et c'est ce qui fait la rupture avec les institutions, parce que nous, professionnels de l'emploi, on peut mettre en place des outils, contribuer à l'information, au rapprochement avec la formation, l'entreprise, mais on ne peut pas apporter un résultat à 100%, je veux dire le plein emploi ce serait formidable et on n'existerait plus. En tout cas, les jeunes ont tendance à se mettre en rupture des institutions dès qu'ils voient que ça n'apporte pas tout de suite : certains jeunes, on ne les verra plus au bout de deux, trois séances, on va les revoir six mois après… »*

Cela pourrait, également expliquer certaines difficultés du travail en réseau des éducateurs de rue.Lors de mon observation directe, j'ai été témoin que lors de quatre nouvelles demandes d'accompagnement, l'éducateur y a répondu tout de suite. Par exemple, lorsqu'un jeune a demandé à l'éducateur de se rendre à Pôle emploi afin de renouveler ses recherches d'emploi. Par la suite, l'éducateur me confiera qu'il devait y accompagner un autre jeune et que ça lui évitait un double trajet d'une durée de 40 minutes à quelques jours d'écart. Concernant un autre d'accompagnement à réponse immédiate, l'éducateur m'a justifié sa décision qui concernait des droits au chômage et qu'il y avait urgence.

Au final, j'ai décidé de distinguer lors de mon analyse de données, les interviews et l'observation directe car les résultats de ces deux méthodes de récolte des données n'étaient pas compatibles. Effectivement, j'ai pu relever une différence de posture lorsque certains éducateurs me parlaient de leur travail et lorsque je les voyais en action. Je n'insinue pas qu'ils m'aient menti mais qu'ils ont peut-être, au moment de traiter la demande d'accompagnement, jugés que l'accompagnement devait débuter dans la foulée pour des raisons qu'eux seuls maîtrisaient. C'est pour cette raison que j'ai décidé de ne pas prendre en compte les résultats concernant la posture des éducateurs de rue lors de mon observation directe. Du fait, que je ne disposais pas de toutes les informations disponibles, j'aurai couru le risque de fausser les résultats.
Néanmoins, l'observation directe m'a permis de voir l'éducateur en action sur le terrain, de me rendre compte de tout le travail engagé en amont pour obtenir autant de sollicitations des jeunes et de respect des habitants du quartier.

5 Synthèse de l'analyse et bilan de la recherche

Les hypothèses et la question de recherche émises en début de travail trouvent des réponses dans cette partie de synthèse et le bilan de mon travail est établi. Enfin, je propose divers conseils aux nouveaux éducateurs débutant en zone de non-droit

5.1 La zone de non-droit lieu où le pouvoir d'agir de l'éducateur et celui des jeunes interfère

L'hypothèse selon laquelle les jeunes détiennent plein pouvoir dans le quartier doit être nuancée. Dans leurs réponses lors des interviews, les éducateurs partagent le même avis concernant leur pouvoir d'agir en zone de non-droit. Ils font les mêmes constats bien que travaillant dans des zones de non-droit différentes.
Premièrement et obligatoirement, les éducateurs doivent faire leurs preuves et montrer qu'ils « sont utiles ». Puis, ils doivent convaincre les jeunes et les habitants qu'ils « sont fiables ». Durant cette phase d'intégration, leur pouvoir d'agir est effectivement très limité et c'est, comme mon hypothèse le sous-entendait, le milieu et les jeunes qui dictent la marche de manœuvre dont dispose l'éducateur de rue.
Par contre, une fois l'éducateur de rue intégré au sein du quartier, il retrouvera progressivement son pouvoir d'agir et c'est bien lui qui donnera le sens qu'il souhaite aux différents accompagnements individuels. C'est lui encore qui organisera son travail de rue ou et ses horaires comme bon lui semble. Ott. (2007) insiste bien que la libre adhésion est le fait d'adhérer librement à un projet et il rappelle qu'elle est à double sens. Le jeune a le choix d'adhérer ou non à l'accompagnement ou à un projet comme l'éducateur qui peut lui aussi renoncer à un accompagnement ou le différer. (E2) a d'ailleurs cité l'exemple d'un accompagnement différé après la suspicion de troubles psychologiques.
L'hypothèse d'entrée est ainsi vérifiée et exacte : le pouvoir d'agir de l'éducateur au début de son mandat est restreint. Mais, une fois l'éducateur accepté dans le quartier ; il y a renversement de situation et l'éducateur retrouve son pouvoir d'agir.
Reste que le pouvoir d'agir de l'éducateur est de toute manière limitée par les normes en vigueur dans le quartier, les règles institutionnelles et les facteurs économiques. Les trois éducateurs interviewés se sont plaints de projets irréalisables, en particulier hors-quartier, car le manque de moyens financiers les empêchait de voir le jour.

5.2 La posture dite de « sauveur » est majoritairement adoptée par l'éducateur

Selon mes observations, je ne peux ni confirmer ni réfuter cette hypothèse. Mais, les éducateurs de rue ont tous mis en avant un « facteur temporel » que l'éducateur va devoir prendre en compte dans sa posture professionnelle. Je me tiendrai donc à leurs dires pour commenter cette hypothèse.
Les éducateurs ont tous relevé l'importance des premiers accompagnements individuels dans un nouveau quartier. Ils s'accordent également tous sur les conséquences que pourraient engendrer des échecs au moment de leur arrivée dans un quartier.

(E1) « *Je pense qu'on a tous peur que nos premiers accompagnements se passent mal. En tout cas, moi c'était mon cas. J'ai connu un éducateur qui avait déjà travaillé dans plusieurs quartiers chauds et qui a raté, selon les jeunes, ses premiers accompagnements sur un nouveau quartier. Suite à ça, il ne pouvait plus rentrer sur le quartier et a dû changer de quartier […]. C'est surement pour cette raison que je me suis donné autant de mal lors de mes premiers accompagnements* »

Dans un tel contexte, on comprend que les éducateurs afin que leurs premiers accompagnements se passent au mieux et pour se faire accepter par le quartier, adopteront prioritairement une posture de « sauveur ». Cette posture constitue un peu « la porte d'entrée » pour se faire admettre par les jeunes. Par ce biais, les éducateurs réussissent à tisser un lien de confiance avec tous les habitants du quartier. L'hypothèse de base est donc ainsi vérifiée.
Par contre, partant du cas d'un éducateur déjà implanté dans la zone, cette hypothèse se révèle inexacte. En effet, les trois éducateurs indiquent bien, qu'une fois qu'ils ont compris et qu'ils appliquent les codes et les normes d'une zone de non-droit et qu'ils sont de plus reconnus par les habitants, leur travail ressemble à celui de n'importe quel éducateur de rue.

(E2) « *Une fois que tu as fait tes preuves sur le quartier et que tu es accepté, tu oublies presque que tu travailles en zone de non-droit. J'étais éducatrice de rue dans un quartier tranquille à Strasbourg avant […]. Les problématiques que rencontrent les jeunes ici sont plus graves qu'à Strasbourg mais je travaille de la même manière. Tu sais, au final peu importe dans quelle zone ou ville tu travailles, c'est toujours la même chose dans le fond […]. Le but c'est d'accompagner les jeunes à devenir autonome* »

Ensemble, les éducateurs ont reconnu l'importance de différer dans le temps la demande du jeune et le début de l'accompagnement ceci afin de tester sa motivation. Ils ont également tous décrit la nécessité que les jeunes soient « acteurs de leur projet ».
Une fois engagés dans l'accompagnement, le lien crée avec les jeunes leur permet de modifier leur posture même d'utiliser celle dite de « policier » et de recadrer ceux qui en ont besoin ; tout cela en dépit de la zone sensible de non-droit.
Ces éléments prouvent que les éducateurs de rue travaillant en zone de non-droit sont amenés à varier leur posture, passant de « sauveur » à « passeur » et même « policier » avec les jeunes. Mon hypothèse se révèle ainsi plus nuancée.

5.3 Le pouvoir d'agir et la posture dans un contexte « multiculturel » de non-droit

Dans cette réflexion, trois éléments sont à traiter à savoir : le pouvoir d'agir, la posture et la zone de non-droit.
Les différents échanges avec les éducateurs ainsi que mon observation personnelle directement sur le terrain me permettent de mieux appréhender la pratique du métier en zone de non-droit. Du fait de leur activité dans des quartiers différents aux propres codes et règles, on pouvait penser que la manière d'accompagner les jeunes différait. En réalité, il n'en est rien : les problématiques et les façons de les aborder sont quasi-similaires.

Le facteur de la « temporalité » est souvent mentionné par les éducateurs. Il existe, d'après moi, bel et bien 2 phases distinctes dans l'accompagnement en zone de non-droit. Chacune induit un pouvoir d'agir à différents degrés et une posture adéquate.
Il y a tout d'abord, la phase d'intégration durant laquelle l'éducateur cherche à se faire accepter par les jeunes et les habitants du quartier. Cela implique beaucoup de présence sur le terrain pour se présenter et expliquer son travail. C'est également durant cette phase que l'éducateur se constitue un réseau professionnel afin d'être en mesure de collaborer avec les différents partenaires (collège, lycée, agence d'intérim, mission locale, centre aéré, etc…). Il pourra compter sur leur aide dans sa pratique.
La parole et la communication sont fondamentales mais l'éducateur doit également disposer d'un bon sens de l'observation, sans pour autant être intrusif. Il saura ainsi reconnaître et comprendre les codes et les normes qui ont cours dans le quartier. Son acceptation et le

respect qu'on lui manifestera en dépendent. A cet instant précis, l'éducateur ne dispose que d'une marge de manœuvre très faible et son pouvoir d'agir est restreint.
Durant cette première phase, l'éducateur n'est que rarement sollicité. On comprend l'incidence des premiers accompagnements individuels pour la crédibilité de l'éducateur et la reconnaissance de l'utilité de son travail. Comme le concède (E3), « *le quartier c'est comme un petit village, les informations circulent très vite. C'est en grande partie sur ses premiers accompagnements individuels que l'éducateur va être jugé par les jeunes et les habitants* ».

J'ai ressenti dans les récits des 3 éducateurs une certaine crainte de manquer leurs premiers accompagnements et d'être, de ce fait, exclus du quartier. Ces éléments expliquent les raisons qui poussent les éducateurs de rue à se mettre dans une posture de « sauveur ». A noter également, que cette phase d'intégration est variable et peut durer quelques mois comme une année.
Puis lors de la deuxième phase, une fois reconnu et implanté, l'éducateur voit le nombre de demandes augmenter. Il n'est pas rare, qu'il reçoive tellement de demandes qu'il lui faudra faire des choix et fixer des priorités. C'est durant cette phase aussi que l'éducateur retrouve son pouvoir d'agir.
J'ai également pu constater à ce moment le changement de posture de l'éducateur qui devient un « passeur ». Ce qui signifie qu'il va faciliter le passage à l'action du jeune en le mettant au centre de l'accompagnement. Avec l'expérience, il devient de plus en plus apte à orienter rapidement les jeunes vers les différents partenaires de son réseau professionnel. Ceux-ci pourront répondre plus précisément aux différents besoins ; l'éducateur fonctionne dans ce cas à la manière d'un « relai de compétences ».
Néanmoins, comme l'évoque (E1), l'éducateur peut également réprimander ou rappeler à l'ordre certains jeunes lorsque la situation l'exige. A l'évidence et surtout en zone de non-droit, un « bon éducateur » doit être capable d'adopter toutes les postures telles que décrites par Le Bossé (2015) en fonction des individus et des circonstances.

A ces seules conditions (intégration et pouvoir d'agir, réseau professionnel, mobilité de la posture), la zone de non-droit devient un second plan, contextuel. Elle n'influence dès lors que très peu la pratique professionnelle de l'éducateur de rue.

5.4 Quelques pistes d'action à l'usage des professionnels

Mon travail de recherche ainsi que ma formation pratique m'ont fait réfléchir et j'ai dégagé quelques pistes d'action utiles à l'éducateur pour son intégration dans une zone de non-droit. J'en présenterai trois à mon sens, les plus pertinentes. Ce sont : le référencement des différentes associations, l'acquisition d'une langue parlée dans le quartier, l'introduction d'un nouvel éducateur sur le terrain.

5.4.1 Le référencement des différentes associations

J'ai démontré, l'importance du réseau de partenaires que possède un éducateur de rue. Car même si dernier a des connaissances dans plusieurs domaines (formation, travail, administration, droit et justice, santé…) il devra s'appuyer sur différents partenaires pour répondre au mieux à la demande des jeunes.
Force est de constater que dans ces zones de non-droit, il n'y a que très peu de partenaires extérieurs qui interviennent. La population du quartier s'est organisée et a donc créé beaucoup de petites associations qui œuvrent pour des aides ponctuelles ou régulières par exemple, soutien scolaire, cours de conduite, aide alimentaire et autres.
Quand un éducateur de rue commence sur un nouveau lieu de travail, il n'est pas rare qu'il se sente seul et sans personne sur qui s'appuyer. Ce n'est que plus tard, qu'il prendra connaissance de toutes les ressources dont disposent son lieu d'intervention et ses alentours.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

La création d'un référencement (nom de l'association, fonction, personne responsable, coordonnées, éventuellement coût) des différentes associations et institutions serait bénéfique à la population et aux éducateurs. Ils pourraient s'y référer et s'en servir. Cela permettrait également aux différentes associations d'être mises en avant dans leur action et d'attirer des nouveaux bénévoles ou donations.

5.4.2 L'acquisition d'une langue parlée sur le quartier

Durant mon stage, j'ai constaté qu'une partie des habitants parlaient mal, voire très peu le français. Les nouveaux arrivants ont tendance à choisir leur lieu d'habitation en fonction de leur ethnie. C'est un frein majeur à l'apprentissage du français puisqu'ils peuvent communiquer entre eux dans leur langue maternelle. Il s'agit en premier lieu de la génération des parents des jeunes que les éducateurs accompagnent. Cela complique évidemment la tâche de l'éducateur qui cherche à entrer en relation avec la famille.
Tous les éducateurs interviewés soulignent l'importance d'inclure les familles des jeunes au programme d'accompagnement. De ce fait, je pense qu'il serait judicieux que les éducateurs apprennent les bases de la langue étrangère majoritaire parlée dans le quartier. Non seulement, la communication en serait facilitée mais les familles seraient touchées par les efforts entrepris d'utiliser les rudiments de leur langue d'origine. L'apprentissage d'une langue passe par la connaissance d'une nouvelle culture ; les connaître mieux permet de mieux comprendre les attentes et les demandes.

5.4.3 L'introduction d'un nouvel éducateur sur le terrain

Lorsqu'un éducateur change de lieu de travail, après de nombreuses années passées sur un même quartier, il est remplacé par un « petit nouveau ». Cet éducateur repart de zéro : s'intégrer dans le quartier, se construire un réseau de partenaires sans avoir accès à ce que son prédécesseur à mis en place.
Aussi, je suggère une période de mise au courant, une sorte d'initiation au nouvel éducateur par l'«Ancien». Cela signifierait d'être présenté à la population et introduit auprès de l'équipe et des différents partenaires. Durant la période de transition, le nouvel éducateur serait mis au courant des différentes problématiques, des enjeux, des réseaux parallèles et pourrait suivre l'«Ancien » dans son quotidien. Il disposerait ainsi de toutes les « cartes » pour débuter son travail dans les meilleures conditions. Parfois et hélas, il n'y a plus du tout d'éducateur en poste pendant des mois ; la population en est privée. La situation dans le quartier peut rapidement dégénérer.
A noter que lorsqu'un éducateur démissionne suite aux difficultés rencontrées, il ne peut y avoir de période de transition plus ou moins longue entre les deux éducateurs.

5.5 Bilan méthodologique

Dans mon échantillonnage, j'ai interrogé trois éducateurs de rue (deux hommes et une femme) d'âge, d'origine, de culture, de confession et de lieu de travail différents. Le but était d'observer si ces caractéristiques pouvaient influencer leur pratique professionnelle. A ma grande surprise, cela n'a pas été le cas. Bien sûr, chacun d'entre eux utilise ses forces dans son travail, mais de manière globale, les méthodes sont les mêmes.
L'échantillon est évidemment trop petit pour en tirer des conclusions générales.

5.5.1 L'entretien

Les entretiens semi-directifs ont permis aux différents éducateurs d'aborder des expériences et des thématiques diverses, propres à leur travail. Ils ont été auditionnés séparément sur leur lieu de travail, durant la même semaine. L'entretien unique a duré entre 30 et 40 minutes.

5.5.2 L'observation directe

Il me paraissait évident d'observer les éducateurs en situation réelle. La technique de l'observation directe non-participante s'est donc imposée naturellement ; elle permet de plus à l'observateur de rester très neutre. J'ai découvert ainsi le lieu de travail des éducateurs et j'ai pu observer la manière dont ils sont abordés et reconnus dans le quartier. A travers l'observation, certains points évoqués en entretien ont été mieux saisis.

5.6 Limites méthodologiques

Il faut bien reconnaître que mon échantillon de trois éducateurs travaillants tous à l'ADDAP13 à Marseille, ne permet pas d'avoir une vision globale de la pratique professionnelle des éducateurs de rue en zone de non-droit.
Deuxièmement, le public avec lequel ils travaillent n'a évidemment pas les mêmes attentes ni les mêmes besoins que le public aux Etats-Unis ou dans les « favelas » du Brésil.
De plus, le système politique et les ressources économiques dont ils disposent sont propres à la ville de Marseille et sa région.
Enfin et peut-être, le manque le plus évident de la recherche est l'avis de la population sur le travail des éducateurs. Hélas, le temps et les moyens à disposition ne m'ont pas permis de mener une enquête et de sonder le public. La distribution de formulaire, la récolte de l'information et son analyse donnerait un vrai feed-back de leur travail.

5.6.1 Limites de l'entretien

Le vocabulaire et les termes professionnels utilisés par les éducateurs à Marseille ne sont pas toujours les mêmes qu'appris durant la formation théorique à la HEVS[11]. Les Français ont tendance à citer des noms d'institutions ou de partenaires par leurs abréviations. C'est un « casse-tête » pour les non-initiés. De ce fait, il m'a fallu demander des explications ; cela a cassé le rythme de certains interviews.
J'ai essayé de ne rien laisser transparaître de mes sentiments face aux différentes réponses des éducateurs ou lorsque qu'ils évoquaient certaines situations difficiles. Mais malgré mes efforts, je pense avoir eu tendance à acquiescer ou à marquer l'étonnement sans pouvoir rester parfaitement neutre.
Pour terminer, un des éducateurs avait tendance à développer ses réponses ; il faisait référence à des points théoriques et s'éloignait de la question initiale. Durant la synthèse de son interview, j'ai eu de la peine à résumer son témoignage. Mais ses digressions étaient censées et m'ont appris de nouvelles choses.

5.6.2 Limite de l''observation directe

Les comportements quant à la posture et au pouvoir d'agir des éducateurs étaient très éloignés de ce qu'ils m'avaient expliqués en interview. Cela vient du fait que les éducateurs connaissent très bien les jeunes et le public avec lesquels ils travaillent. Les éducateurs prenaient parfois des décisions, contraire à la situation qu'ils m'avaient décrite. Ils avaient en fait de bonnes raisons d'agir ainsi. Mais comme je ne connaissais ni les jeunes, ni les accompagnements à venir des éducateurs, je ne disposais pas des éléments nécessaires pour pouvoir toujours comprendre leurs décisions.

[11] Haute Ecole Valaisanne de travail Social

5.7 Bilan professionnel et personnel

Ce travail de recherche m'a permis de mieux comprendre toute la complexité de la prévention spécialisée. J'ai également pu m'en faire une meilleure image ; elle diffère de celle diffusée dans les médias, spécialement dans les fictions. Une zone de non-droit est selon moi avant tout, et malgré la difficulté de s'y intégrer et les problèmes qu'elle engendre, un lieu de vie multiculturel. Cette zone est habitée par des communautés généreuses, ayant le sens de la fête et du partage, ainsi que le respect des plus âgés. Elles font preuve d'une grande solidarité entre elles au sein du quartier.

Ce stage et le travail de recherche ont été pour moi l'occasion d'entrer dans une démarche de questionnements et de réflexions concernant ma pratique et le sens donné aux interventions pour des jeunes souvent marginalisés.
J'ai également vérifié l'importance d'accompagner le jeune dans un projet qu'« IL » aura défini par lui-même. Pour y parvenir, le lien que l'éducateur crée avec les jeunes est primordial, peu importe sa situation ou ses difficultés du moment.

Le rôle d'éducateur revient à épauler le jeune dans ses démarches, une fois le projet défini tout en utilisant d'abord les propres ressources du jeune et le réseau de partenaires que l'éducateur dispose pour mener à bien l'accompagnement. Cette manière de faire est le moyen le plus adéquat pour rendre le jeune « acteur de son projet ». L'accompagnement ne consiste pas à trouver une solution et à l'imposer mais au contraire à inciter les personnes à réfléchir aux moyens, à dépasser leurs limites pour atteindre leurs objectifs. Le but étant de développer le pouvoir d'agir du jeune, le rendre autonome et responsable de son avenir. Ayant gagné de l'assurance et de l'estime de lui-même, le jeune prendra conscience des capacités qu'il a en lui et saura faire face à d'autres nouvelles difficultés.
Pour la suite de mon avenir professionnel, je souhaite de tout cœur exercer le métier d'éducateur auprès de jeunes en difficultés, soit en qualité d'éducateurs de rue soit dans un centre pour migrants.

5.8 Résultats par rapport aux objectifs fixés

La partie majeure des objectifs que je m'étais fixés ont été atteints. En effet, j'ai pris en compte les directives et commentaires de mon Directeur de TB ; j'ai collaboré avec les éducateurs de l'ADDAP13 soit durant les entretiens soit lors d'accompagnement sur leur lieu de travail. Lors de la rédaction du cadre théorique, j'ai approfondi mes connaissances sur la prévention spécialisée, sur la posture et sur le pouvoir d'agir d'un éducateur. Les différentes interviews m'ont permis de remettre en question mon approche de la profession et de déconstruire certaines représentations que j'avais. Durant l'observation directe, j'ai été confronté à la réalité du terrain ce qui m'a permis de faire le lien avec les concepts théoriques. J'ai également pu proposer quelques pistes d'action pour les futurs éducateurs de rue travaillant en zone de non-droit.

Il y a cependant certains objectifs que je n'ai que partiellement atteints. Tout d'abord, je n'ai pas réussi à tenir le planning que j'avais établi avec mon Directeur de TB ; les raisons sanitaires (COVID-19[12]), ont ralenti l'avancement de mon travail. J'ai constaté qu'une des deux approches méthodologiques employées, à savoir, l'observation directe, a montré ses limites. Ne disposant pas de tous les éléments nécessaires, je n'ai pu me déterminer avec certitude

[12] Coronavirus 2019

sur les résultats de la posture des éducateurs. En entretien, je me suis rendu compte de la difficulté à rester parfaitement neutre face à l'interlocuteur. Même si vraisemblablement, les résultats n'en n'ont pas été affectés. J'en retire qu'à l'avenir, il faudra mieux me conditionner pour éviter tout langage non-verbal, susceptible d'influencer l'interviewé.

5.9 Elaboration d'une stratégie consciente dans la posture professionnelle – divers conseils

Il n'existe que très peu de travaux concernant l'intégration d'un professionnel dans une zone de non-droit. De ce fait, les éducateurs qui débutent dans ces quartiers peuvent très vite se sentir dépassés par les événements sans pouvoir s'appuyer sur des protocoles pour les aider. En tenant compte de tous les éléments qui ont été développés, certaines stratégies conscientes, utilisables dans la posture professionnelle de l'éducateur se dessinent. Cependant, ces stratégies conscientes valables dans le cas présent peuvent se révéler inappropriées voire dangereuses dans un autre contexte géographique et politique.

En débutant dans une zone de non-droit, le nouvel éducateur doit rester humble et ne pas chercher à s'imposer. Il doit, également, garder à l'esprit qu'il n'est pas là pour sauver l'ensemble du quartier. De mémoire je cite (E1) « *les jeunes et les habitants s'en sortaient avant qu'on n'arrive et s'en sortiront une fois qu'on sera partis* ». Le rôle de l'éducateur se cantonne à accompagner les jeunes dans leurs différents projets. Le nouvel éducateur ne doit pas oublier que le quartier est comme un petit village ; les informations y circulent très vite. Un « bon ou un mauvais » retour des jeunes à son sujet peut soit geler les relations, soit les démultiplier.

En phases d'observation et d'intégration, le nouvel éducateur doit assimiler les règles, les normes et les habitudes en vigueur dans le quartier, différentes des siennes. Sa tâche consiste également à trouver les associations et les personnes-ressources (centre aéré, associations à but d'entraide, sportives, culturelles, commerçants du quartier aussi bien que médecin, prête ou imam) établis dans le quartier. Ils pourront faciliter son intégration.

Le nouvel éducateur doit commencer par « aller vers » les jeunes et les habitants afin de se présenter et de leur expliquer son rôle. Il veillera à ne pas être trop envahissant et portera une attention particulière à sa manière de communiquer. Un trop grand nombre de questions pourrait être mal perçu par la population, méfiante à l'égard de possibles indicateurs. Pour ces mêmes raisons, il évitera de stationner trop longtemps à proximité des points de vente. Il perturberait de plus le jeune dans son activité de vendeur ou guetteur.

Néanmoins, le nouvel éducateur dispose de plusieurs outils pour rencontrer les habitants du quartier comme les actions collectives permettant de rassembler des enfants et des adolescents pour des jeux et des activités en plein air. C'est là un excellent moyen de gagner en visibilité auprès des participants mais également auprès de leurs parents et des « grands du quartier » sensibles à tout événement organisé pour les plus jeunes.

Le nouvel éducateur prendra la peine de contacter des partenaires inexistants dans le quartier comme par exemple pôle emploi, agence intérim, mission locale et naturellement le collègue. Le but est d'y proposer des activités hebdomadaires. Elles permettront de tisser des liens avec les plus jeunes ; l'éducateur les retrouvera peut-être plus tard lors d'un accompagnement et la relation aurait déjà de bonnes bases. A travers ces activités, l'éducateur met un pied dans le secteur de l'enseignement. Reconnu par les enseignants, ils lui orienteront certains jeunes rencontrant des difficultés scolaires, comportementales et/ou familiales. C'est un excellent moyen d'anticiper les décrochages scolaires et la petite délinquance.

Il peut s'écouler plusieurs mois avant que les premières demandes d'accompagnement soient formulées. Comme dit plus haut, les premiers accompagnements individuels sont très importants car ils valident ou discréditent le travail de l'éducateur. En cas de réussite, le nouvel éducateur voit le nombre de demandes augmenter rapidement, par contre en cas d'échec, son utilité dans le quartier peut être remise en question. C'est dire que le nouvel éducateur s'investit énormément au début et adopte exclusivement la posture de « sauveur ». C'est à ce stade, que le réseau de partenaires que le nouvel éducateur s'est construit prend tout son sens. Il va dès lors pouvoir compter sur eux lors des prochains accompagnements.

Conclusions et réflexions personnelles

J'ai choisi de me pencher sur la thématique de la prévention spécialisée en zone de non-droit, car c'est dans ce contexte que j'ai effectué ma première formation pratique dans les quartiers nord de Marseille. Le « pouvoir d'agir » et les « postures professionnelles » des éducateurs m'ont beaucoup questionné et m'ont donc poussé à approfondir le sujet. C'est aussi lors d'échanges avec différents professionnels du milieu, concernant leur pratique professionnelle qu'est apparue mon envie d'approfondir ces deux thématiques.

J'ai donc débuté mon travail avec un cadre théorique divisé en sept parties, en m'appuyant sur divers auteurs et théories qui m'ont permis de mieux comprendre ma thématique dans son ensemble.
Pour commencer, j'ai défini le travail de rue et la prévention spécialisée en relevant les différents éléments qui les caractérisent. Puis, il m'a fallu définir le concept de la zone de non-droit. Dans un troisième temps, j'ai développé une partie théorique concernant le public que la prévention spécialisée touche. C'est un élément majeur afin de mieux comprendre toute la complexité de l'action de l'éducateur de rue. Pour finir, j'ai développé les concepts du « pouvoir d'agir » et des « postures professionnelles ».

Une fois, le cadre théorique défini, mon focus s'est porté sur l'analyse de la réalité du terrain, telle que vécue par les éducateurs de rue.

En débutant mon travail de recherche, je pensais que les éducateurs de rue travaillant dans une zone de non-droit, n'avaient qu'un « pouvoir d'agir » très restreint dans le contexte de leurs interventions. Cependant, les échanges avec les différents éducateurs m'ont permis de constater que si, dans un premier temps leur « pouvoir d'agir » est très limité, ils le retrouvaient, une fois qu'ils étaient bien intégrés dans le quartier.

Avant mon analyse, je supposais que le fait de travailler en zone de non-droit obligeait les éducateurs à adopter une posture de « sauveur » afin de pouvoir perdurer sur le quartier. Là encore, lors des différents échanges avec les éducateurs, j'ai pu constater qu'il n'en était rien. Effectivement, après une première phase où ils vont être identifiés et reconnus, ils adopteront, principalement, une posture de « passeur ». A ma grande surprise, ils m'ont également confié qu'il leur arrivait parfois d'être dans une posture de « policier » avec certains jeunes.

Plusieurs aspects pourraient s'avérer intéressants dans l'optique d'approfondir mon travail de recherche.
D'abord, ce serait nécessaire d'agrandir l'échantillonnage, afin d'avoir une vision plus globale et plus complète de la réalité de rue. Puis, il faudrait interroger les jeunes, afin qu'ils puissent exprimer leur ressenti et donner leur vision du rôle et de la place de l'éducateur de rue. Pour finir, il faudrait étendre la recherche à d'autres villes, car en fonction du lieu d'intervention, du cadre, des missions et des rôles du professionnel, les pratiques divergent. Notamment, dans d'autres villes ou pays par le fait que le public a des problématiques, des besoins et un contexte géopolitique différents.

Pour finir, il me semble important d'évoquer la diversité des compétences que j'ai dû mettre en œuvre pour ce travail de recherche. A savoir, les différents échanges avec les professionnels, l'approfondissement de mes connaissances et mon observation sur le terrain ; ces trois approches m'ont permis de mieux comprendre la complexité de la prévention spécialisée.

A mon retour en Suisse et lors de la rédaction de mon travail, je n'ai pu m'empêcher de repenser à tous les éducateurs de rue au sein de l'ADDAP13.
Ils font un travail remarquable là où peu de professionnels s'engagent. Ils répètent quotidiennement et inlassablement, différentes actions, prennent en charge des accompagnements de jeunes rencontrant des difficultés. Après des mois d'efforts, une fois intégré dans le quartier, la confiance de la population gagnée et leur « pouvoir d'agir » trouvé, ils peuvent enfin exercer leur métier en posture de « passeur ». A juste titre, ils doivent éprouver le sentiment de « mériter leur place » dans le quartier.

Or, il ne faut pas oublier, que la zone de non-droit, est en évolution constante. Les choses vraies aujourd'hui, ne le seront peut-être plus demain. Le contrôle du réseau d'économie parallèle change de main…, de nouveaux arrivants s'implantent dans le quartier..., les forces de l'ordre bloquent les entrées... et tous les acquis patiemment obtenus volent en éclat.

C'est pourquoi le métier d'éducateur de rue en zone de non-droit, même difficile et parfois ingrat, me passionne autant. Rien n'est acquis, tout est à faire !

6 Bibliographie

Blos, P. (1962). On adolescence, a psychoanalytic interpretation. New York: Free Press of Glencoe.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir . Paris : PUF.

Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours garantie? L'insertion professionnelle des étudiants par niveaux et spécialités des diplômes. Agora débats/jeunesses.

Foll, O. (2002, mars). L'insécurité en France. Hors Collection - Documents, témoignages et essais d'actualité.

Gouedard, C. &. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir: une perspective méthodologique? Saint-Denis Cedex, France: Université Paris 8.

Groupe ADDAP13 - Association départementale pour le développement des actions de prévention des Bouche-du-Rhône. (2019, septembre). Récupéré sur https://www.addap13.org/-Les-missions-.html

Groupe romand de coordination Travail de bachelor. (2008). *Code éthique de la recherche Suisse Romande.* HES-SO.

Hbila, C. (2011/2). *Quartier populaires: refonder la politique de jeunesse.* Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Le Bossé, Y. (1996). *Empowerment et pratique social: illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux.* Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Le Bossé, Y. (2015). *Ils ne savent pas qu'ils savent*. Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=f3dOEDL60P0

Le Bossé, Y. (2016). *Soutenir sans prescrire.* Ardis.

Le Goaziou, V. (Éduquer dans la rue). *2015.* Rennes, France: Presses de l'EHESP.

Le Rest, P. (2007). *Le métier d'éducateur spécialisée.* Paris: Edition la Découverte, Collection les métiers du socail.

Muscari Mary, E. (2010). Quick Reference to Child and Adolescent Forensics. New York: Springer Publishing Compagny.

Ott, L. (2007). *Le travail éducatif en milien ouvert.* ERES.

Site du Comité National de Liaison des Associations de Prévention Spécialisée. (2020, janvier 17). Récupéré sur http://www.cnlaps.fr/modules.php?name=News&file=article&sid=122#

Van Campenhoudt, L. M. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris: Dunod.

Von Goethe, J. (1796). *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister.* Berlin: Johann Friedrich Unger.

Rapport-Gratuit.com

7 Annexes

7.1 Grille d'entretien

Questions	Analyses théoriques
« Préambule » a) Quel est votre parcours professionnel ? b) Quelle formation avez-vous ? c) Depuis combien de temps travaillez-vous à l'ADDAP13 ? Et dans le milieu de l'éducation hors murs ?	Descriptif de l'interviewé
1. Pourquoi avoir choisi ce secteur d'activité plutôt qu'un autre ?	Yann le Bossé : posture professionnelle
2. Pouvez-vous me raconter comment se sont déroulé vos premiers mois sur le quartier ? a) Premier pas sur le quartier b) Premier contact avec les habitants c) Premier accompagnement individuel	Yann le Bossé : posture professionnelle / zone de non-droit => Pouvoir d'agir
3. Maintenant que vous êtes « implanté » sur le quartier, d'où et de qui proviennent les demandes d'accompagnement ? Et comment y répondez-vous ? *(Temps / manière / durée / contact)* a) Un accompagnement qui c'est particulièrement bien passé b) Un accompagnement qui c'est particulièrement mal passé c) Un accompagnement qui vous a particulièrement marqué	Yann le Bossé : posture professionnelle Pouvoir d'agir
4. Est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez faire mais que vous ne pouvez pas faire professionnellement. Si oui, pour quelles raisons ? *(Au niveau institutionnel et politique /Temporalité courte / Décrochage des jeunes / Manque d'effectif)*	Pouvoir d'agir
5. Est-ce que vous estimez que le fait de travailler en zone de non-droit, influence votre manière de travailler ? Si oui, pourquoi?	Pouvoir d'agir Zone de non-droit
6. Comment définiriez-vous les rôles que vous assumez auprès des jeunes ? *(Un rôle de confident, grand-frère, père, professionnel …)* Qu'est-ce que cela éveille en vous ?	Yann le Bossé : posture professionnelle

7. Comment conciliez-vous votre vie privée et votre vie professionnelle ? Et est-ce que ça influence la relation et le lien que vous tissez avec les jeunes ?	Yann le Bossé : posture professionnelle
8. Pensez-vous que les 3 fondamentaux de la prévention spécialisée *(libre adhésion, absence de mandat nominatif et anonymat)* **soient toujours d'actualité ?**	Prévention spécialisée
9. Y-a-t-il dans votre travail, des choses que vous faites mais que vous ne conseillerez pas de faire ? *(Répondre rapidement aux demandes / vie privé et prof./ aider les jeunes du réseau d'économie parallèle)*	
10. Quelles sont les caractéristiques indispensables pour être un bon éducateur de rue?	
11. Quels conseils donneriez-vous à un nouvel éducateur travaillant en zone de non-droit	
12. Y a-t-il un élément significatif de votre travail que vous n'avez pas évoqué ?	

7.2 Canevas d'observation directe

Bref résumé de l'observation		
Nombre de jeune ?		
Un	Groupe	
L'éducateur connait-il le jeune ?		
Oui	Non	Seulement 1-2 contacts
Un rendez-vous était-il prévu ?		
Oui	Non	
La demande vient-elle du jeune ?		
Oui	Non	

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Si la demande ne vient pas du jeune, comment l'éducateur entre-t-il en contact avec celui-ci?
Justifiez avec des exemples
Quel type de langage utilise l'éducateur ? *(Familier, courant, soutenu, langues étrangères…)*
Justifiez avec des exemples
Comment le jeune se comporte-t-il avec l'éducateur ? *(Manière de parler et répondre, comportement, écoute, agacement…)*
Justifiez avec des exemples
En cas de demande de la part du jeune, que fait l'éducateur ? *(Il essaie de comprendre les motivations du jeune ? Il répond tout de suite à la demande ? Il fixe un rendez-vous au jeune plus tard ?...)*
Justifiez avec des exemples
Lors de la conversation avec le jeune, quelle est la posture physique de l'éducateur ? *(A l'air pressé, à l'écoute, sur son téléphone, est sans cesse dérangé par d'autres jeunes/habitants, bras croisés, s'exprime avec beaucoup de gestes…)*
Justifiez avec des exemples
Si le jeune et l'éducateur ne sont pas du même avis, comment l'éducateur réagit-il? *(Il accepte qu'ils ne soient pas du même avis, il essaie de faire changer d'avis le jeune, il s'en va, il s'énerve, …)*
Justifiez avec des exemples
Quand l'éducateur discute avec un jeune, quelles sont les réactions des autres jeunes/habitants ? *(Ça ne les dérangent pas, ils s'interposent, d'autres personnes viennent écouter ce qu'ils disent, le jeune se fait charrier…)*

Justifiez avec des exemples
Si le jeune aborde des éléments sensibles, quelle est la réaction de l'éducateur ? *(Il amène le jeune dans un endroit plus calme, il continue la discussion au milieu du quartier, il garde la même posture, il adopte une posture différente…)*
Justifiez avec des exemples
En cas de nombreuses sollicitations des habitants, comment réagitl'éducateur ? *(Il part dans tous les sens en essayant de répondre à tout le monde, il fixe des rendez-vous ultérieurs afin de répondre aux sollicitations…)*
Justifiez avec des exemples
Autres faits marquants non cités ci-dessus

7.3 Convention de retranscription « Transcriber »

TCOF : *Traitement de corpus oraux en français* - Nancy – Université – ATILF UMR 7118

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION
EN VUE D'UN ALIGNEMENT TEXTE-SON AVEC TRANSCRIBER

Virginie André, Christophe Benzitoun, Emmanuelle Canut, Jeanne-Marie Debaisieux, Bertrand Gaiffe, Evelyne Jacquey

Préambule

La transcription ne peut pas refléter l'enregistrement avec une fidélité parfaite : la prononciation d'un même sujet/terme, par un enfant comme par un adulte est variable. Le but de notre travail sur corpus n'est pas une analyse fine de la prononciation. C'est une étude approfondie de la sémantique et de la syntaxe en fonction de l'objectif précis que nous fixons à l'analyse. Cette analyse doit être rigoureuse, chaque corpus présentant des données particulières. Les éléments transcrits sur lesquels subsistera un doute ne seront ni interprétés ni analysés, seules des hypothèses pourront éventuellement être formulées. (On ne formulera éventuellement que des hypothèses.)

Tours de parole

Chaque tour de parole fait l'objet d'une identification du locuteur dans TRANSCRIBER. Cette identification est représentée sur l'écran par un encadré. *Pour les corpus adulte-enfant, l'adulte est identifié par « adulte » et l'enfant par son prénom. Pour les corpus adulte-adulte les locuteurs sont identifiés comme « L » et sont numérotés dans l'ordre de leur prise de parole : L1, L2, etc.* Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

Corpus adulte-enfant :

adulte
- ta maman vient te chercher

David
- non

adulte
- ah bon

Corpus entre adultes :

L1
- et concrètement qu'est ce qu'il a fait pour euh

L2
- euh plein de choses euh en fait euh grâce à lui euh j'ai pu rencontrer Jackie Chan euh la semaine de mon arrivée

L1
- hum hum

Pour les corpus adulte-enfant, les énoncés doivent être numérotés mais la numérotation n'est pas à réaliser au moment de la transcription. Tous les énoncés seront numérotés automatiquement dans des balises « commentaire » après la première phase de transcription et avant la phase de vérification via un programme informatique.

Principes généraux de transcription

1. Transcrire tout ce qui est dit par l'adulte et par l'enfant, y compris les hésitations et les répétitions, selon l'orthographe usuelle.
Ne pas ajouter de morphèmes non verbalisés. Par exemple, ne pas écrire « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée.

2. Ne pas ponctuer les énoncés.
Ne pas employer les majuscules sauf pour les noms propres.
Mettre des guillemets droits pour les titres, avec majuscule sur le premier mot (ex : "Arnaque, crime et botanique").

Exception pour les corpus adulte-enfant : indiquer « ? » pour exprimer l'intonation interrogative[1].

3- Ne pas anonymiser le corpus (indiquer tous les noms propres, chiffres etc. entendus, même ceux permettant l'identification de locuteurs). Le balisage des éléments susceptibles d'être anonymisés et l'anonymisation (dans le son et le texte) se fera ultérieurement selon un codage spécifique.

Orthographe et prononciation : spécificités

- Les nombres doivent respecter les normes habituelles de l'écrit. Tous les nombres doivent être écrits en lettres.

- Phatiques et onomatopées sont codifiés et doivent être transcrits selon l'orthographe fournie :

ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, beurk, ben, bing, bon, boum, broum, cataclop, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, hé, hé ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glouglou, glou glou, groin groin, grr, hé, hep, hi han, hip hip hip hourra, houla, hourra, hum, mêêê, meuh, mh, miam, miam miam, miaou, oh, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, snif, splaf, splatch, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, zip.

- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'acronyme (CROUS). Le sens des sigles peut être précisé lors de la première apparition avec une balise TRANSCRIBER : A.E.E. *{sigle=Agence Européenne de l'Environnement}*

- Lorsque l'orthographe est incertaine (cas de certains noms de marques, toponymes, etc.) on pourra utiliser une orthographe approximative si elle est plausible et le signalant avec des balises TRANSCRIBER, soit à la suite du mot isolé : un certain Dupont+*[lex=?]* ; soit en englobant la séquence : *[lex=?-]*Sous la Voivre*[-lex=?]*

- Les accords non standards sont suivis de l'indication {sic} : « tu as vu des chevals {sic}», « ils croivent {sic} que c'est vrai ». Utiliser la balise « commentaire » {sic} répertoriée dans TRANSCRIBER.

- Respecter les règles d'accord sauf si on a une réalisation phonique particulière. Par exemple, « on est **parti** avec maman » mais « on s'est **mises** à dormir »

- Quand il y a hésitation entre plusieurs possibilités pour la transcription, noter les mots entre barres obliques, séparées par une virgule : /ça, chat/ ; /va, vois/

- Quand on a des mots indistincts (incompréhensibles, inaudibles, inconnu…), mettre * si cela ne s'applique qu'à une syllabe, *** si cela s'applique à plusieurs syllabes. *On pourra éventuellement ajouter une balise prononciation : c'est une * [pron=pul ?]*

- Les liaisons particulières sont indiquées entre deux signes = : « le =n= ours », « donne-moi =z= en ».

- On utilisera les parenthèses pour les variantes morphologiques indécidables (non réalisées à l'oral) : « il(s) disai(en)t… » ; « on (n') est pas là »

- Ne pas rétablir les élisions non réalisées : « parce que il est pas là ».

- Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine et insérer une balise langue dans TRANSCRIBER. On obtient par exemple la configuration : speed+*[lang=anglais]*

SPECIFICITES POUR LES CORPUS ADULTE-ENFANT

- Dans les corpus adulte-enfant, on pourra utiliser {sic} quand il y a reprise par l'adulte d'un mot « tronqué » verbalisé préalablement par l'enfant :

enfant

- non c'est un éléphant *[pron=efa~]*

adulte

- c'est un oui c'est un éphant *{sic}* c'est un éléphant

- Dans les corpus adulte-enfant, quand certains éléments (syllabes) ne sont pas réalisés à l'intérieur d'un mot ou quand le mot est parfaitement reconnaissable mais que ponctuellement il est verbalisé avec une prononciation un peu différente (inversion de syllabes par ex) : écrire le mot correctement orthographié puis dans TRANSCRIBER insérer une balise de prononciation et écrire la prononciation exacte entendue avec l'alphabet SAMPA. Sur l'écran de transcriber, on obtient la configuration suivante : il frappe [pron=ifap] ; elle court [pron=Ecu] ; parce que [pron=pak2] ; tu as [pron=ta], je sais [pron=SE], spectacle [pron=pEstakl], chat [pron=sa], pomme [pron=pEm], etc.

En revanche, ne pas mettre de balises de prononciation pour la prononciation élidée du schwa (mots comportant un « e » susceptible d'être prononcé et qui ne l'est pas) et conserver uniquement la forme orthographique usuelle : transcrire petit pour [pti].

Dans le cas d'une prononciation particulière récurrente dans le corpus, par exemple l'enfant prononce [z] tous les [Z] (« ze » pour « je »), elle ne sera pas reportée dans la transcription mais indiquée en commentaire dans la fiche signalétique.

- Si ce que dit un enfant n'est pas compréhensible ou s'éloigne assez d'une prononciation standard, ne pas écrire de mots ou segments en orthographe standard mais utiliser directement dans TRANSCRIBER une balise de prononciation [pron=pap2mut] suivie d'un commentaire {interprétation=pamplemousse}.
Dans le cas d'un doute ou d'une impossibilité d'interprétation, mettre un point d'interrogation dans l'accolade : [pron=iai] {interprétation=parti ?} ; [pron=emusEbele] {interprétation=la mouche s'est envolée ?}.

Dans les énoncés de l'enfant, quand il y a un doute sur l'interprétation du morphème réalisé, transcrire en alphabet SAMPA dans une balise de prononciation et mettre à la suite, dans une balise commentaire, les deux interprétations possibles : [pron=ki] {/qui, qu'il/} ; [pron=i] {/il, qui/}

Phénomènes propres à l'oral

Pour les corpus adulte-enfant :
=> indiquer les chevauchements entre les énoncés de l'adulte et l'enfant via la balise « locuteur superposé » dans TRANSCRIBER Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

adulte

- ta maman range les

adulte + enfant

- 1- yaourts dans le frigo
  2- ben non c'est pas le frigo

enfant

- c'est pas le frigo

Dans ce cas, 1- correspond à l'adulte et 2- à l'enfant.

Pour les corpus adulte-adulte :
=> Les chevauchements de paroles sont notés entre chevrons (non collés au mot).

L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur
L 2 et euh sou- souvent souvent > je veux pas dire

- Noter les amorces de mots par un tiret (collé) :
« il a il a p- il a pris »

- Les pauses sont notées par une croix (espace avant et après) : +

- Les pauses très longues (silence) sont notées /// et peuvent être accompagnées d'un commentaire *(balise commentaire dans TRANSCRIBER)* : /// {l'enfant regarde attentivement l'image} ; /// {l'enfant va chercher un jouet dans sa chambre} ; /// {L1 se sert un verre d'eau}

- Préciser les détails de la situation (rires, bruits, etc.) avec une balise commentaire de TRANSCRIBER : Si l'événement ou le « bruit » est répertorié dans TRANSCRIBER, insérer cette balise (ex : [rire]). Si l'événement ou le « bruit » n'est pas répertorié comme balise dans TRANSCRIBER, le décrire : {bruit d'une sirène dans la rue} ; {éternuement de l'adulte} ; {l'enfant saute sur son lit} ; {une porte qui claque}
Si un événement est récurrent (bruits de fond, etc.), il ne sera pas reporté dans la transcription mais indiqué en commentaire dans la fiche signalétique.

- Les parties enregistrées mais non transcrites sont notées ### suivi d'un commentaire *(balise commentaire dans TRANSCRIBER)* :
{la mère entre dans la chambre et pose une question à l'enfant}

- Les coupures dans l'enregistrement sont indiquées par $$$ suivi d'un commentaire *(balise commentaire dans TRANSCRIBER)* :
$$$ {l'enfant éteint le magnétophone par inadvertance} ; $$$ {sonnerie du téléphone : l'adulte arrête l'enregistrement pour répondre} ; $$$ {partie confidentielle, les locuteurs ont demandé l'arrêt du magnétophone}

RECAPITULATIF DES SYMBOLES DE TRANSCRIPTION

{…}	Commentaires (balise via TRANSCRIBER)
[…]	Prononciations particulières notées avec l'alphabet phonétique SAMPA (balise via TRANSCRIBER)
(…)	Variantes graphiques indécidables
+	Pauses
///	Pauses très longues
=	Liaison non standard remarquable
/…, …/	Hésitations entre transcription
…-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit
$$$	Coupure de l'enregistrement