

DÉPARTEMENT SCIENCES SOCIALES ET COMMUNICATION

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
Master en Ingénierie et Action Sociales

Année académique 2021-2022

Les jeunes d'aujourd'hui : experts ou ramollis ?

L'environnement capacitant comme facteur
émancipatoire pour devenir acteur
décisionnaire : réalisation du projet *Porte-Voix*

Enzo COLLARD-BOVY

Siège social HEPL :

Avenue Montesquieu, 6
4101 Jemeppe
Belgique

www.hepl.be

Siège social HELMo :

Mont Saint-Martin, 41
4000 Liège
Belgique

www.helmo.be

Merci infiniment

*à Katleen, Lisa, Tina
pour votre lecture attentive,*

*à Patricia et son équipe
pour votre accueil chaleureux et votre ambiance positive,*

*à P. Lepiece
pour votre suivi constructif,*

*aux jeunes
pour votre incroyable participation,*

*et à Benoit
pour ta confiance et le travailleur que je suis aujourd'hui.*

Introduction

- « Je ne me suis jamais demandé pourquoi je me lève (...) On n'a pas le choix »
- « Si je ne me lève pas, c'est moi qui vais être pénalisée »
- « Ce que l'école nous apporte aussi, c'est la discipline »
- « Se lever le matin, je trouve que c'est une valeur importante »
- « L'école met beaucoup de pression (...) Parfois, j'étais malade de stress »
- « Je suis dans une option que je n'aime pas forcément, je me force à y aller. Rien que le mot *forcer*, ce n'est déjà pas normal de le dire »
- « On nous apprend à étudier, mais on nous apprend surtout à réussir. Il vient de là le problème »
- « On nous met des étiquettes »
- « Ça n'a plus de sens pour nous »
- « On a le cerveau ramolli »
- « Comment expliquer qu'on est une autre génération ? »
- « En sixième primaire, s'il y avait eu des jeunes qui étaient venus nous parler, je pense que ça aurait déjà aidé »
- « L'internat nous a sauvé »
- [Êtes-vous d'accord de nous revoir ?] « Oui, si on peut rendre la vie meilleure »

Ces phrases sont issues des entretiens réalisés dans le cadre du projet *Porte-Voix*. Leur sélection n'est pas anodine, j'estime qu'elles reflètent l'essence des messages transmis par le public interrogé au cours des différentes rencontres. Ainsi, ce mince éventail de données se constitue d'éléments qui m'ont particulièrement touché. Je tiens à préciser que ces phrases ne représentent que les prémices d'une parole riche en réflexion de la part des jeunes interrogés. Mais avant d'entrer dans le cœur du sujet – et ce afin de comprendre ce qui m'amène à rédiger cet article – replacer l'origine du projet, son contexte, et la méthodologie utile à sa réalisation prime. Une fois cet exercice réalisé, les résultats obtenus seront développés et s'articuleront avec des *Savoirs*¹ préexistants. Le but de cette ultime manœuvre est de tenter d'apporter une réponse à la question de recherche suivante « *Dans quelle mesure l'environnement des jeunes âgés entre 15 et 16 ans est-il capacitant ? de quelle manière peuvent-ils s'émanciper pour devenir des acteurs décisionnaires de leur environnement ?* ».

¹ Ce terme fait référence à la littérature scientifique. Il sera défini en dernière partie de rédaction.

Le projet

Première étape : contexte et origine

Porte-Voix – initialement nommé « S’ajuster, innover pour rebondir dans la durée » – fait suite à l’appel à projets « Prévention 2021 » avancé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). C’est le Conseil de Prévention qui a saisi l’opportunité d’un appel à projets s’inscrivant dans ses priorités, puis sollicité la plateforme Enseignement/Aide à la Jeunesse (ENS/AAJ)² du bassin de Huy-Waremme à sa réalisation. Cette plateforme étant composée de plus de vingt membres, sa présidente de l’époque Patricia Valepin propose la constitution d’un comité-porteur du projet. Celui-ci regroupe des membres de la plateforme, à savoir les AMO *La Teignouse* (Comblain-Au-Pont); *La Particule* (Hannut); *Mille Lieux de Vie* (Huy), l’établissement secondaire spécialisé *Le Chêneux* (Amay) et le Service d’Accrochage Scolaire (SAS) *Aux Sources* (Huy et Hannut), ainsi que le service *Infor-Jeunes*³ de Huy – non-membre de la plateforme – qui a préalablement marqué son intérêt à la participation du projet. L’AMO hutoise également dirigée par Patricia Valepin décide de s’investir dans le projet, car les valeurs défendues et l’envie d’entreprendre ce genre d’action font partie intégrante de l’ADN de l’institution. De plus, par des calendriers discordés et des principes divergents, l’organisation partenariale du comité-porteur n’était pas pleinement idéale⁴ à la réalisation d’un projet d’une telle envergure.

Les AMO (services d’Actions en Milieu Ouvert) sont des organismes ouverts aux mineurs, et depuis 2018 aux individus âgés jusqu’à 22 ans⁵, qui cherchent une information ou un accompagnement multiforme. Agréés par la FWB, leurs missions sont multiples mais convergent vers l’épanouissement du jeune dans sa vie de tous les jours. Pour cela, elles proposent diverses actions de prévention éducative – comprenant l’accompagnement individuel – et collectives pour initier et renforcer des liens de confiance entre les bénéficiaires et le service. Ces actions ont pour but de faciliter l’émergence de la parole des jeunes. L’objectif du projet étant « la promotion du bien-être à l’école en favorisant l’accrochage scolaire », celui-ci s’inscrit donc dans les missions de l’institution.

Les initiateurs du projet (les membres de la plateforme ayant rédigé le formulaire de l’appel à projets) partent de plusieurs constats. Le premier est que le décrochage scolaire est multifactoriel et que la crise sanitaire liée au Covid-19 a accentué certaines problématiques, voire créé de nouvelles (Maes, 2021a). Nous allons voir plus tard que les données récoltées

² Le but de cette plateforme est la stimulation et la valorisation d’une dynamique de travail en réseau, du partenariat et d’une collaboration entre les mondes du système scolaire et de l’Aide à la jeunesse.

³ Service d’information aux jeunes qui vise au maintien et à l’épanouissement de leurs droits et responsabilités.

⁴ Bien que le sujet mériterait à lui-seul un travail singulier sur le partenariat, je ne me pencherai pas dessus car je l’estime hors-contexte du sujet de cette rédaction.

⁵ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 05 décembre 2018.

tendent à confirmer cette hypothèse. Il est donc essentiel d'obtenir le témoignage des jeunes pour répondre au mieux à leurs besoins. Ainsi, celui-ci abordera leur environnement en lien avec leur bien-être psychosocial.

Le deuxième constat – davantage informel – est que de nombreux projets centrés sur la parole des jeunes voient le jour sans concrètement fournir de changements pratiques et/ou politiques par la suite. Cette réalité est avancée par la directrice Patricia Valepin qui, forte de son expérience professionnelle, estime que « (...) *trop souvent des projets [de récolte de témoignage] sont mis en place sans qu'il n'y ait d'actions pérennes par après (...) Ça ne va pas.* »⁶. Elle explique qu'il y a une accumulation des états des lieux sur les questions d'accrochage scolaire, d'assuétudes, *etc.*, et un grand nombre de processus variés de la parole des jeunes, mais « *qu'on constate rarement la mise en place de dispositifs d'action dans la durée. Les actions sont, par exemple, la mise en place d'un répertoire ou encore de supports-vidéo destinés aux jeunes qui expliquent vers quelles institutions les jeunes peuvent s'adresser (...) sans, finalement, d'actions concrètes pour eux* ». Lors d'échanges informels avec d'autres professionnels du secteur de l'Aide à la jeunesse, j'ai pu remarquer qu'un bon nombre d'entre eux semblent relativement avancer les mêmes propos que ceux de la directrice.

Le dernier constat renvoie au manque d'impact qu'a la jeunesse au sein des politiques locales (Maes, 2021b : 15) et supra-locales. En effet, les initiateurs du projet estiment que la quasi-totalité des décisions relatives à leur public sont prises sans préalablement l'interroger. D'une certaine manière, les travailleurs et politiques du secteur de l'Aide à la jeunesse orienteraient leurs actions en extrapolant les besoins des jeunes sans leur aval. *In fine*, la récolte de la parole – en d'autres termes, le projet – découlera sur des actions d'interpellation concrètes initiées par et avec les jeunes visant à impacter les instances locales (mandataires politiques, écoles, internats, *etc.*).

Au préalable, un calendrier a été planifié organisant les différentes phases de réalisation. Les trois premiers mois étaient consacrés à l'élaboration du projet. L'équipe qui en aura la charge se baserait sur les desideratas rédigés dans le formulaire de l'appel à projets. Puis, les trois suivants étaient réservés au recueil de la parole des jeunes et à l'organisation de moments d'échanges entre eux. Ensuite, la création d'un support de diffusion du projet a été envisagée durant les vacances scolaires estivales. Celui-ci servirait d'une part à promouvoir le travail produit, d'autre part à sensibiliser les acteurs à la parole récoltée. Enfin, des rencontres entre le public et les acteurs concernés étaient au programme selon les futures pistes d'actions identifiées par les jeunes. Ce calendrier a été chamboulé à plusieurs reprises par des éléments tels que la crise sanitaire accompagnée du second confinement stoppant

⁶ Témoignage récolté lors d'une réunion d'équipe le 16 février 2021.

net les rencontres. Malgré les imprévus, l'équipe en charge a plus ou moins fait correspondre ses activités avec le planning préétabli en le réorganisant de manière adéquate à l'instant t.

Le projet débute dans le courant du mois de février 2021. Désireuse de produire un projet efficient – et non sans suite à l'instar des exemples précédemment cités – la directrice de l'AMO hutoise engage Benoit Tielemans, docteur en sciences de l'éducation et de la formation. Ce dernier travaille entre autres comme chargé de missions et de recherches auprès d'un public de jeunes en situation socio-familiale difficile. Son expérience professionnelle est donc un atout, car *Porte-Voix* aborde un public enclin à des problématiques systémiques. Au-delà de l'efficience, le raisonnement aboutissant à cet engagement est la possibilité qu'une équipe chapeauté par un chercheur soit entièrement consacrée à la réalisation de la mission. Elle serait en quelque sorte indépendante au sein de l'institution, avec un bureau qui lui est dédié. *A contrario* des intervenants sociaux accomplissant de multiples tâches, cette perspective d'équipe autonome insufflerait davantage une dynamique de travail positive (entendez-le au sens « progressif » du terme). Elle serait plus flexible et agile temporellement ce qui faciliterait, par conséquent, l'organisation de leurs activités (Datchary, 2004). C'est dans cette optique que je m'intègre personnellement au projet. En effet, la directrice et le chercheur en question ont estimé pertinent le recrutement d'un stagiaire en ingénierie sociale afin d'agrandir l'équipe. Celui-ci épaulerait le travail de recherche de son aîné et engrangerait en retour de l'expérience au sein d'un milieu professionnel. Enfin, parallèlement à cette sollicitation, le service *Infor-Jeunes* de Huy – dont les bureaux sont situés en face de l'AMO – a considéré judicieux d'intégrer à l'équipe un de leur stagiaire en études d'éducation, Maxime⁷. Son aide apporterait une pluridisciplinarité en termes de compétences, car le public du projet touche directement son public de prédilection. Ainsi, ses compétences d'éducateur faciliteraient le contact avec les futurs jeunes participants de *Porte-Voix*.

⁷ Nom d'emprunt.

Deuxième étape : *questionnement*

Avant la conception de la méthode de récolte de la parole des jeunes, nous avons effectué diverses tâches utiles à sa préfiguration. Dans les paragraphes suivants, j'aborde notre cheminement mental nécessaire au bon déroulement du projet ; appréhension de la zone d'action, identification de la commande et réflexion épistémologique. Les concepts-clé sont également définis en vue de la compréhension des termes utilisés.

Environnement

Hormis Maxime, les membres de l'équipe ne proviennent pas du bassin de Huy et, *de facto*, n'ont pas connaissance des réalités de terrain. Dès lors, pour tenter de comprendre les contextes géographique et social de la zone d'action du projet et d'en dégager les lignes de forces principales, nous avons appréhendé le Diagnostic Social 2020 de l'arrondissement judiciaire de Liège – division de Huy (Laqdim, 2020a). Ce document a pour ambition de rendre compte des différentes problématiques qui touchent les jeunes et les familles les plus vulnérables – selon la définition adoptée par le Conseil de prévention – de la division à laquelle il se rapporte. De manière méthodique, nous avons identifié les constats qui ont été énoncés par l'ensemble des entités participantes au diagnostic. Chaque constat a été positionné sur un tableau en les classant sur un continuum de contrôlabilité⁸. Par exemple, la recherche de perspective se classe au pôle « contrôlable », à l'inverse de la perte d'un parent qui se situe à l'extrême opposé de l'axe. Cette distinction entre les situations problématiques sur lesquelles nous avons estimé que des leviers de changement pouvaient être activés et celles sur lesquelles aucune prise ne semblait possible nous a permis d'isoler des éléments que nous avons priorisés. De ce fait, cet exercice nous a permis de prendre connaissance de l'environnement géographique dans lequel nous nous situons, ainsi que de visualiser le contexte socio-économique à l'égard de notre public. Nous verrons les constats identifiés par les jeunes dans la partie dédiée aux résultats.

Commande

La tâche suivante de l'équipe ternaire a été d'analyser la commande initiale en s'interrogeant sur les finalités recherchées par les commanditaires (le Conseil de prévention et la plateforme ENS/AAJ). Pour rappel, la commande est la suivante « la promotion du bien-être à l'école en favorisant l'accrochage scolaire ». Cette dernière est composée de deux éléments : le bien-être à l'école et l'accrochage scolaire.

Le premier – au sens large du terme, donc sans la précision *à l'école* – fait partie du *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* du Conseil de l'Europe. Il se définit par « un état général de bonne santé et d'épanouissement. Il englobe la

⁸ Annexe I.

santé physique et mentale, la sécurité physique et affective ainsi qu'un sentiment d'appartenance, de raison d'être, d'accomplissement et de réussite » (Davis, 2019a). Par cette définition, l'auteure use des travaux de Maslow (1954) en faisant référence à la pyramide des besoins. Les cinq éléments cités chronologiquement par Davis sont les niveaux d'importance des besoins d'un individu de la base au sommet. Ce classement correspond à l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu ; la satisfaction des besoins d'un niveau engendre les suivants. En ce qui concerne l'école, elle a « un rôle essentiel à jouer pour aider les élèves à faire des choix de vie sains et à comprendre l'influence de leurs choix sur leur santé et leur bien-être ». L'auteure américaine conclut en avançant que « l'enfance et l'adolescence sont des périodes déterminantes pour le développement d'attitudes durables (...) [qui] leur permettent de développer leur résilience et [qui] déterminent la façon dont ils géreront leur santé physique et mentale tout au long de leur vie » (Davis, 2019b).

Le second, quant à lui, « représente l'ensemble des actions mises en place dans le but de favoriser l'intégration du jeune au sein de son établissement scolaire. L'objectif poursuivi est d'éviter la fuite du jeune de son établissement scolaire. Pour y parvenir, on cherchera à mettre en place des mesures pour qu'il s'y sente bien, qu'il s'y épanouisse » (Desmet & Pourtois, 2007a). *A contrario* du décrochage scolaire qui est une situation multifactorielle dans laquelle le jeune est installé, son antonyme est avant tout une question de prévention. Tandis que le décrochage se veut uniquement singulier, l'accrochage peut en effet s'envisager de manière communautaire. Par exemple, il peut se décliner en une série de projets menés au sein d'un établissement scolaire. L'idée est de répondre aux problématiques pouvant amener le(s) jeune(s) à une situation de désengagement.

Il est observable que ces deux éléments sont intimement liés. Le bien-être est systémique à l'individu, il articule une série de facteurs (cognitifs, environnementaux, politiques, etc) entre eux qui jouissent d'influence les uns sur les autres. Le rôle de l'école est de cadrer les jeunes face à cet ensemble d'éléments, de les *structurer* dans un but *émancipatoire*⁹. Dans cette optique, l'accrochage scolaire renvoie à une méthode préventive dont la finalité est le bien-être à l'école.

Ensuite, nous avons soulevé que la commande de l'appel à projets sous-tend deux phases distinctes. Dans un premier temps, nous devons accomplir un exercice de recherche qualitative auprès du public-cible. Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants (Mays & Pope, 1995 : 43). Puis, dans un second temps, nous élaborerons des

⁹ Les concepts de *structure* et d'*émancipation* sont des éléments-phares de notre recherche. Ils seront davantage développés en dernière partie de rédaction.

actions concrètes d'interpellation et de prévention. Celles-ci devront impliquer directement les jeunes en tant qu'acteurs porteurs d'une voix auprès des instances décisionnels (direction d'école, échevinat de la jeunesse, etc) pour résulter sur des interventions préventives auprès de leurs cadets. Ce style d'approche s'intitule la *recherche-action*. La recherche-action n'est pas un modèle figé mais plutôt un mouvement applicable à de nombreux types de projets. Elle est définie différemment par les auteurs ; tantôt selon l'activité elle-même, tantôt vis-à-vis du cadre méthodologique. Pour ma part, j'utilise la définition suivante « L'analyse d'une situation spécifique, la formulation d'hypothèses sur les dysfonctionnements éventuels du système, et la modification de certains éléments de la situation pour remédier aux difficultés diagnostiquées » (Leon et al., 1977, cité par Brereton & Gannett, 2013 : 155). Dans notre cas, la majeure partie de la recherche-action se fait de concert avec nos jeunes *experts*.

« Experts »

En effet, le dessein nous animant à réaliser ce projet est que nous estimons les jeunes comme experts de leur vécu. Nous avons été sensibles à ces propos du Diagnostic Social « Pour qu'une action de prévention atteigne les objectifs initialement fixés, il est primordial que les jeunes soient pleinement associés au processus et soient des acteurs décisifs ayant un pouvoir décisionnel. La personne accède au statut de sujet dans la mesure où elle est reconnue comme acteur, c'est-à-dire comme porteuse d'une parole signifiante et comme auteur respecté de ses actes dans un réseau relationnel et social. Il est donc primordial d'entendre cette parole et de lui donner une juste place. Rien que sa place mais toute sa place. Les parents ainsi que leurs enfants doivent être les premiers partenaires des professionnels dans le processus d'accompagnement et d'aide qui leur est apportée » (Laqdim, 2020b : 121).

Dès lors, en partant des constats issus des initiateurs du projet et du Diagnostic Social – et nous verrons ultérieurement des jeunes eux-mêmes –, nous nous posons la question : *Comment un adulte de son être isolé peut-il prétendre avoir la capacité de comprendre le vécu d'un sujet qui se façonne dans un cadre où les repères socio-économiques et environnementaux sont différents des siens ?* (Tielemans, 2020a). C'est grâce à eux que nous allons identifier des problématiques liées à leur environnement, puis tenter de soulever des leviers d'action qui leur tiennent personnellement à cœur. Sans les jeunes, sans avoir connaissance de leurs expériences ni de leurs besoins, il nous est inconcevable d'agir sur leur environnement. Ce sont ces individus qui nous apporteront des éléments saillants face aux problématiques qu'ils vivent.

Nous avons donc décidé d'inscrire le projet dans un processus dans lequel les jeunes sont des acteurs sociaux décisifs ayant un pouvoir décisionnel sur leur environnement. L'acteur social intervient dans un espace social pour agir de manière consciente et rationnelle face à un objectif déterminé. À l'heure actuelle, il faut se rendre à l'évidence que les jeunes

vivent des rapports sociaux qui se caractérisent par des situations d'iniquité en comparaison à ceux vécus par les générations précédentes (Larose, 2000 : 53). C'est pourquoi leur place nous importe ; ils joueront le premier rôle dans le projet en tant qu'acteurs ayant les connaissances recherchées par les travailleurs sociaux.

Par la suite, comme expliqué précédemment, nous estimons fondamental de tenter d'impliquer les jeunes dans des actions de prévention. Selon une recension des écrits scientifiques (Kessler et *al.*, 2007, cité par Cellard et *al.*, 2020, dans l'article internet de [N] Anne-Claire, 2020a), près de la moitié des troubles de santé mentale débuteraient vers le milieu de l'adolescence, et les troubles qui se développeraient plus tard représenteraient plutôt des conditions secondaires à des problématiques déjà présentes. L'adolescence serait une période critique dans le développement et pourrait représenter une fenêtre d'opportunités pour intervenir précocement (Eiland & Romeo, 2013 ; Larsen & Luna, 2018, cité par Cellard et *al.*, 2020, dans l'article internet de [N] Anne-Claire, 2020b). Cette période est une transition considérable due aux transformations physiques et cognitifs (Taborda-Simões, 2005) et, en son sein, on y retrouve des transitions plus « modestes » comme le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Cette dernière est, selon nous, un facteur important dans la construction d'un individu durant laquelle il va se situer sur la corde entre accrochage et décrochage. « Elle est vécue comme une rupture qui vient interférer dans le courant normal de leur vie » (Born & Poncelet, 2008 : 4). Nous envisageons que les jeunes du projet deviennent des sortes de *pair-aidant*¹⁰ auprès de jeunes enclin à transiter sous peu en école secondaire. Bien entendu, je tiens à préciser que rien ne leur sera imposé. Ici, il est question de proposition d'action avec leur collaboration et leur vision des moyens à employer.

En résumé, ce processus s'articule sur deux axes spécifiques que nous avons nommés *axe de l'interpellation* – par le rôle d'expert – et *axe de la prévention* – par la pair-aidance – Ceux-ci forment le socle de notre réponse à la question de recherche.

Méthode

L'étape suivante est la construction d'un protocole de récolte de la parole des jeunes. Notre souhait étant d'amener notre public dans une dynamique réflexive, nous nous sommes rapidement tournés vers le *focus-group*. Le focus-group (FG) est un « petit groupe de personnes invitées ou recrutées pour discuter d'un thème ou d'une proposition. Il offre un aperçu de leurs réactions, leurs valeurs, leurs préoccupations et leurs perspectives, et une indication de la façon dont la dynamique de groupe peut influencer sur leurs décisions » (Hazgui & Sow, 2011a : 4). Il est considéré comme un bon exercice pour identifier les principales problématiques à creuser dans le cadre d'une enquête qualitative plus approfondie. Il se

¹⁰ La pair-aidance est une ressource qui repose sur une entraide entre personnes vivant ou ayant vécu des expériences problématiques similaires.

planifie généralement sur une période d'au moins six semaines. Lors des entretiens, il est indispensable de définir un objectif, de réserver un lieu calme et confortable pour chacun ainsi que d'élaborer une grille d'entretien semi-directive. Idéalement, le FG se compose de 6 à 12 participants, d'un facilitateur animant la discussion et d'un observateur pour la prise de note. Il est conseillé que les entretiens durent en moyenne 90 à 120 minutes, phases d'introduction et de clôture incluses (Hazgui & Sow, 2011b : 7-8). Nous avons décidé d'animer notre focus-group avec les critères suivants :

- Entre 60 et 90 minutes d'entretien. Nous estimons que c'est le temps idéal pour capter l'essence de ce qui est recherché sans risquer de perdre nos interlocuteurs par des entretiens tirés en longueur ;
- Entre 4 et 8 participants¹¹. Cette taille nous semble propice à la participation de l'ensemble des membres, ce qui favorise les échanges et discussions entre eux ;
- Entre 15 et 16 ans. Nous avons établi ce choix pour plusieurs raisons. D'abord, à cet âge, ils ont vécu la transition primaire-secondaire, sans s'en être trop éloignés. Ils ne sont pas beaucoup plus vieux que leurs cadets « néophytes », mais nous considérons qu'ils sont assez âgés pour avoir des capacités réflexives relativement poussées. Puis, ils ne sont pas trop proches de la fin de leur scolarité, contrairement aux rhétos qui ont certainement d'autres préoccupations (TFE, avenir professionnel, *etc*). Enfin, ils sont eux-mêmes dans une période-phare de leur vie. Ils commencent à transiter entre l'adolescence et « la vie d'adulte », et se posent généralement des questions quant aux individus qu'ils souhaitent devenir ;
- Dans un lieu connu des jeunes. Nous désirons que le lieu soit un environnement calme et sûr pour les participants. Ce cadre serein et familier soutient la participation et tend à éviter les situations anxieuses (Lelubre, 2020 : 59)
- Sans la présence d'un tiers. Nous sommes convaincus que la présence d'un éducateur, d'un professeur¹² voire de la direction pourrait limiter la parole des jeunes. Tenus déontologiquement par le secret professionnel, nous ne transmettrons pas les potentielles critiques de nos interlocuteurs envers un tiers. Cette modalité tend à favoriser l'exhaustivité des témoignages récoltés ;
- L'utilisation de l'enregistrement. Il est bien entendu question d'une autorisation préalable de l'ensemble des participants. Les enregistrements nous aideront à capter l'intégralité des messages transmis par nos sujets. Un travail de retranscription est également prévu ;

¹¹ Initialement jusqu'à 10 participants. Nous avons décidé de baisser le plafond à la suite de la participation non-exhaustive des membres d'un groupe composé de 10 jeunes.

¹² L'utilisation des termes au masculin a pour unique but d'aérer le texte. Tout au long de cet article, aucun terme ne sera écrit sous la forme bigenre.

- Chaque intervenant joue un rôle spécifique. Nous avons décidé que Benoit Tielemans serait le principal animateur en posant les questions élémentaires de la grille d'entretien. À ses côtés, Maxime soutiendra le chercheur dans la dynamique des échanges. Quant à moi, j'endosserai le rôle d'observateur en inscrivant la quintessence de la parole sur un panneau visible de tous ;
- Un matériel adéquat. En ce qui concerne le matériel, nous avons besoin : d'un/plusieurs panneau/grandes feuilles avec support, quelques marqueurs de couleur pour distinguer instantanément les idées écrites, un enregistreur, des stylos et des feuilles de papiers à destination des participants pour leur permettre de noter une idée avant d'avoir la parole.

À propos de la grille d'entretien, elle n'a pas été préalablement décidée. Ou en tout cas, pas dans son entièreté. Nous avons décidé d'élaborer la grille d'entretien au fur et à mesure des focus group. En effet, partant du constat que nos interlocuteurs sont les experts et que nous partons d'une « page blanche », il nous était impossible de prévoir des questions. Notre objectif est l'obtention de témoignage sur le vécu des jeunes et tous les facteurs qui influent sur ce système complexe. Pour ce faire, nous avons statué que les entrevues seraient en quelque sorte une quête de sens. Nous interrogerons l'essence-même de ce qui anime les jeunes au quotidien, ce qui les motive à entreprendre ou non des activités (sport, projets extrascolaires, hobbies, etc). C'est pour cette raison que nous sommes partis de la question de départ suivante : « *Quel sens ça a pour toi de te lever le matin pour aller à l'école ?* ». Néanmoins, la grille d'entretien s'est rapidement arborée, je la développe dans la partie suivante.

Pour terminer, je tiens à préciser que, parallèlement à cette étape, deux internats de la région de Huy ont contacté l'AMO dans un but participatif au projet *Porte-Voix*. Ces établissements collaborent régulièrement avec l'institution en faisant participer leurs jeunes aux différentes activités proposées. Au-delà d'avoir d'ores et déjà des futurs sujets, leur collaboration nous est intéressante, car l'un comporte un public féminin tandis que l'autre un public masculin dont les contextes socio-économique et familial divergent. En effet, ce dernier se compose de garçons vivant des problématiques – parfois lourdes – telles que l'expulsion familiale, le renvoi scolaire ou encore l'assuétude des parents. La direction de cet internat – que je nommerais internat des garçons – explique que l'ensemble de ses bénéficiaires étaient ou sont actuellement en décrochage scolaire. En revanche, leurs homologues féminines sont moins enclines à vivre ce genre de problématique. Selon la direction, la plupart des filles sont issues de familles « plus confortables ». Il n'y aurait qu'une seule fille en décrochage scolaire au sein de l'établissement présentant une quarantaine de pensionnaires. Je garderais également son anonymat en le nommant internat des filles.

Troisième étape : expérimentation

L'étape qui suit correspond à une période d'approximativement deux mois et demi – de mi-mars à fin mai 2021 – au cours de laquelle nous avons pratiqué les focus-group, retranscrit les échanges et organisé une rencontre entre les jeunes et des professionnels du secteur de l'Aide à la jeunesse.

Prémices

En accord avec les établissements et l'aval de leurs pensionnaires, nous avons eu la possibilité de rencontrer trois groupes de jeunes. Deux sont issus de l'internat des filles, plus précisément un groupe de filles en 3^e année et l'autre en 4^e année. Le dernier groupe provient de l'internat des garçons, il se compose de jeunes garçons âgés entre 15 et 17 ans. Alors que les filles suivent majoritairement une scolarité « classique » dans le secondaire général, ce n'est pas le cas de leurs comparses masculins. Ces derniers connaissent la situation du doublement – voire du redoublement – et sont, pour la plupart, affiliés en branches techniques ou professionnels. Certains d'entre eux sont inscrits dans des établissements d'enseignement spécialisé. Une autre information à préciser est la situation respective des internats : l'internat des filles fait partie intégrante d'une école chrétienne primaire/secondaire, tandis que l'internat des garçons n'est pas affilié à une institution en particulier et ses jeunes suivent une scolarité dans différentes écoles de la région.

En vue d'appliquer notre méthode à un large éventail de sujets, nous avons conclu que ces trois groupes de jeunes seraient des « mini-laboratoires-tests ». Avec ceux-ci, nous élaborerions un protocole qui serait applicable à tout individu entrant dans ses critères. Cependant, au fil des mois, il s'est avéré que *Porte-Voix* se contenterait des mini-labos, car ces derniers ont apporté bien plus d'informations que nous l'avons prévu. Cette rédaction se contente du travail effectué avec ces jeunes-là ; il se résume donc au projet que s'est déroulé sur l'année 2021 et l'élaboration du protocole applicable. Davantage d'informations sur l'avenir du protocole se situent dans la partie dédiée aux résultats.

Lors de la première séance, nous avons rencontré les filles de 3^e année. Elles étaient au nombre de sept. Leur langage non-verbal nous a renvoyé un sentiment d'interrogation sur notre présence. Dans ce genre de situation, il est primordial de créer un lien social. Bajoit (1992a : 231-232) entend qu'un lien social est produit uniquement lorsque la relation entre les individus est légitime. Ainsi, pour qu'elle le soit, la relation doit reposer sur un principe de sens (autrement dit, une signification et une orientation à leurs échanges) et sur un principe d'ordre (entendez-le comme l'acceptation d'une hiérarchisation et de formes de contrôle). Ces principes de légitimité sont rapidement mis en place grâce au cadre que nous posons. En structurant les raisons de notre présence, il sécurise nos interlocuteurs et instaure un sentiment de confiance réciproque.

Il me vient à l'esprit une anecdote vis-à-vis de la création du lien social. Comme je le disais précédemment, nos interlocutrices du jour nous observaient avec un regard interrogateur ; les chuchotements fourmillaient entre elles. La directrice de l'établissement s'était également installée à l'arrière du groupe, plus en retrait, certainement pour encadrer notre intervention et/ou observer l'effervescence réflexive de ses jeunes. Elle n'était donc pas au courant que nous souhaitions être seuls avec nos sujets. Dès lors, nous lui avons sympathiquement demandé de prendre congé du local. Cette action semble avoir ravi les jeunes – entre rires et yeux ébahis à la suite de notre demande – et je suis convaincu que cela a soutenu la création d'un lien social. À leurs yeux, nous étions en quelque sorte sur un échelon hiérarchique supérieur le temps de l'entretien favorisant, je pense, l'acceptation de notre présence.

Cette anecdote nous a partiellement légitimisés (au sens *bajoitique*), cependant elle ne suffit pas à elle-seule. Lors de notre première intervention, nous avons pris le temps de poser un large cadre. Celui-ci n'est pas le fruit du hasard ou simplement par principe déontologique, il fait partie intégrante du protocole. Nous estimons que ses étapes doivent être appliquées chronologiquement afin que notre méthode fonctionne convenablement. Ci-dessous, je ne détaille ou ne retranscris pas l'ensemble des étapes du protocole, je les résume de manière non-exhaustive. Si vous le désirez, je vous invite à prendre connaissance du protocole dans son entièreté dans la partie « Annexes »¹³ (le cadre correspond aux sept premières étapes).

Focus-group

Tout d'abord, nous remercions les jeunes de leur présence et de nous accorder de leur temps. Nous clarifions ensuite les règles instaurées au cours de nos échanges comme la confidentialité, le principe de non-jugement, l'importance de l'écoute et nous demandons le consentement à l'enregistrement audio. Puis, l'intervenant principal se présente. Vient alors la phase indispensable aux prémices de notre intervention, celle de mettre les jeunes en position d'experts. Il est impératif (!) d'exprimer que nous sommes présents pour eux, que nous avons besoins d'eux, qu'ils ont les connaissances que nous recherchons, et que c'est uniquement ensemble que nous pouvons agir pour améliorer leur bien-être à partir de leur vécu en tant qu'experts. Ces éléments soutiennent le rôle central des jeunes dans notre recherche-action. Sans eux, il manquerait la raison principale de notre venue. Nos interlocuteurs doivent comprendre et intégrer leur rôle d'expert, du sujet qui a les connaissances que nous, intervenants et travailleurs du social, n'avons pas. Après coup, nous faisons un tour rapide de présentation des participants et de l'/des autre(s) intervenant(s). Enfin, le cadre se conclut par l'explication de la source du projet et de notre réflexion quant à la commande.

¹³ Annexe II.

À ce moment, nous lançons l'entretien semi-directif. Un intervenant se place alors devant le(s) tableau/grandes feuilles prévu(es) et l'animateur pose la première question (en guise de rappel « *Quel sens ça a pour toi de te lever le matin pour aller à l'école ?* »). Lors de notre première séance, nous n'avions pas réellement prévu de suite, car les réponses obtenues sont imprévisibles. Nous nous sommes laissé porter par les discussions et, de celles-ci, en ont découlé les questions « *Est-ce que ça a changé pour vous depuis les primaires ?* » et « [en parlant d'individus en décrochage scolaire] *Est-ce pareil pour tous ? quel sens peut-il y avoir pour eux de se lever le matin ?* ». Pour conclure les focus-group, nous résumons ce que l'observateur a écrit sur le(s) tableau/grandes feuilles pour donner aux jeunes une vision d'ensemble de leur expression et de leur réalisation¹⁴. Bien entendu, cette pratique peut également amener de nouvelles idées. Puis, nous remercions nos interlocuteurs et affirmons que notre travail avance bien grâce à eux. Avant de terminer l'entretien, nous leur demandons s'ils souhaitent continuer de travailler avec nous et fixons une date assez rapidement.

Après chaque entretien, nous avons débriefé entre nous sur ce que les jeunes ont apporté. Nous avons également passé en revue notre protocole pour le développer, l'ajuster et le peaufiner au fur et à mesure des discussions au cours des focus-group. Nous avons réalisé cette opération pendant plusieurs semaines, jusqu'à ce que de nouvelles mesures sanitaires liées à la pandémie du Covid-19 stoppent nos activités. Cependant, nous avons pu rencontrer chaque groupe entre deux et trois fois. Heureusement, la quantité de parole récoltée était, selon nous, relativement fournie pour des groupes-initialement-tests.

Retranscription

Les quelques semaines d'arrêt nous ont été profitables. En effet, retranscription et réflexion sur la suite du projet ont animé nos journées de travail. Dans un premier temps, nous avons retranscrit la quasi-totalité des entretiens grâce au logiciel *Sonal*¹⁵. « Quasi », car notre rédaction ne correspond pas au mot à mot habituel que l'on peut retrouver dans une recherche qualitative. Ici, elle se compose de l'ensemble des objets pertinents sur le vécu des jeunes. Au sein de cette rédaction, l'objet signifie une idée, une phrase, un terme, un item, un élément linguistique, *etc.* Il correspond à une donnée singulière avec son sens qui lui est propre dans un contexte défini. Il peut être énuméré et classifié parmi un objet plus large que nous appelons « catégorie ». Un ensemble d'objets peut donner cours à des significations diverses selon les liens qui les articulent.

Dans un second temps, en partie simultanément à la retranscription, nous avons tenté de classer en catégorie les objets que nous avons estimés les plus pertinents. Ces catégories

¹⁴ Exemples en Annexe III.

¹⁵ Lien disponible dans la partie « Bibliographie ».

– qui, pour être transparent, nous ont mis à mal dans leur conception – sont le contexte familial, la structure, le contexte scolaire, le questionnement, le besoin, le manque, et la réponse à un stimuli extérieur. Plus de 500 *items* ont été recensés par nos soins, puis triés et affiliés à une ou plusieurs catégorie(s). Par exemple, l'*item* n°32 « *C'est dans l'éducation* » est classé dans les catégories « structure » et « contexte familial ». En revanche, nous n'avons pas affecté l'ensemble des objets. La raison de cette action est parfois objective par son manque de pertinence et/ou d'information – comme l'*item* n° 340 qui est « *Oui, voilà* » – ou purement subjective de notre part – exemple avec les *items* 260 et 261 « *[Question] Pourquoi une chose va t'intéresser plus qu'une autre ?* » et « *C'est les goûts et les couleurs* ». La totalité des objets est écrite dans un fichier *excel*¹⁶ et représente notre corpus¹⁷ (vous avez eu l'occasion d'en découvrir en ouverture de cet article). Vous découvrirez ultérieurement si ces données correspondent aux éléments saillants du diagnostic social analysé.

Cette opération nous a permis de nous (re)plonger dans l'essence de la parole des jeunes. Nous nous sommes focalisés sur les éléments qui gravitent autour de leur bien-être et en avons retiré des constats. Ces derniers abordent une série de thèmes comme la motivation, l'éducation, la technologie, la scolarité – pour n'en citer que quatre – qui forment le système relativement complexe de leur environnement. Par ce système, nous estimons avoir pu entrevoir, voire toucher de manière impalpable, le vécu de nos interlocuteurs. En son sein, par la découverte de composants du réel jusqu'ici inaccessibles, insaisissables et énigmatiques, nous estimons avoir visualisé un vécu articulé d'éléments bien plus abondants que la majorité des études, des théories, et autres projets ont pu observer. Cette affirmation fait bien évidemment écho aux constats initiés en début d'article.

Pour conclure nos activités de retranscription, nous avons rédigé trois documents – un pour chaque groupe – retraçant chronologiquement les objets conservés lors du tri précédemment explicité. Ces documents portent le même nom que le projet et notre protocole, à savoir *Porte-Voix*. La différence est que, pour ces retranscriptions, il est LE porte-voix des jeunes. Il est leur Voix. Il représente ce que ces individus, en tant qu'acteurs sociétaires et non comme témoins, nous ont exprimé au cours des entretiens. Ils veulent exposer à toutes personnes susceptibles de prendre des décisions leurs idées et leurs pensées, mais aussi leurs craintes et leurs besoins.

Journée-rencontre

Enfin, tel que formulé par les jeunes et également présenté dans la commande de l'appel à projets, nous avons organisé une rencontre entre les participants de *Porte-Voix* et des professionnels du secteur de l'Aide à la jeunesse. Le but de cet échange est de soumettre

¹⁶ Exemple en Annexe IV.

¹⁷ Ensemble fini de textes choisi comme base d'une étude (définition en ligne sur *Le Robert*).

ce que nous – Benoit Tielemans, Maxime et moi-même – avons entrepris au cours des derniers mois en mettant la parole des jeunes au centre de la journée.

Au préalable, lorsque les mesures sanitaires se sont assouplies, nous avons revu à une reprise chaque groupe de jeunes. Lors de ces entrevues, nous leur avons d'abord demandé de recontextualiser le travail effectué au cours des focus-group. Ensuite, nous avons apporté que leurs désidératas n'étaient pas passés inaperçus, et que des professionnels « importants » souhaitaient vivement les rencontrer pour écouter leur parole. Une fois de plus, il me tient à cœur de préciser le langage non-verbal de nos interlocuteurs. Ils étaient extrêmement ravis et excités à l'idée que des personnes ayant un pouvoir décisionnel à leur niveau prendraient la peine de leur consacrer du temps, à eux, à des jeunes « *qui n'ont rien à dire* »¹⁸ uniquement parce qu'ils sont jeunes. Auparavant, cette action leur semblait irréalisable et nous militons pour qu'ils se rendent compte que c'est (entièrement) grâce à leur travail accompli. Le but étant de coller à la réalité vécue, nous leur avons soumis les retranscriptions respectives de leur parole¹⁹. À tour de rôles, les intervenants ont lu les objets. Puis, nous avons demandé si la parole écrite dans nos documents correspondait à ce qu'ils avaient exprimé, s'ils étaient représentatifs de leur vécu. Tous ont acquiescé. Finalement, en accord avec les directions des internats concernés, les modalités concernant la journée-rencontre ont ensuite été expliquées et négociées avec les jeunes.

La journée-rencontre s'est déroulée le 26 mai 2021 au CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continuée) à Tihange. Les participants réunissaient les jeunes, l'équipe de *Porte-Voix*, des membres du comité-porteur, des membres du Conseil de Prévention de Huy, des travailleurs sociaux de l'AMO *Mille Lieux de Vie*, une médiatrice scolaire et une équipe technique en charge de l'enregistrement audiovisuel²⁰. La journée s'est déroulée comme suit : accueil des participants, explication de la journée et contexte du projet, lecture des retranscriptions de la parole par les jeunes, échanges en sous-groupe mixtes sur les principales thématiques de l'accrochage et du décrochage scolaires, pause-goûter, mise en commun des éléments dominants au sein des sous-groupes, mot de la fin. La journée s'est conclue dans la bonne humeur et l'ensemble des participants ont apprécié les nombreux échanges sur les thématiques abordées.

¹⁸ Extrait d'un focus-group.

¹⁹ Annexe V.

²⁰ Il était question de réaliser une vidéo promotionnelle du travail effectué. Mais celle-ci restera uniquement en notre possession et la réalisation d'une autre vidéo est envisagée.

Quatrième étape : résultats

Les résultats explicités dans cette partie renvoient principalement au projet et à sa commande. Je pourrais m'attarder sur les données récoltées au cours des entretiens, cependant une classification des objets par thèmes n'est pas l'objectif rédactionnel recherché (notamment quand l'exercice a plus ou moins été réalisé lors de la phase de retranscription, et que ce tableau avait davantage un but introspectif que « narratif »). De plus, j'estime que les données prises de manière isolée n'apportent pas de changement ou d'action à la problématique du bien-être à l'école. C'est plutôt l'articulation entre elles et/ou avec d'autres apports théoriques et littéraires qui engendre une réflexion, et *de facto* une utilité. Surtout lorsque celle-ci est le sujet de la prochaine – et dernière – partie d'article. Enfin, cette étape apporte également des précisions quant aux perspectives du protocole *Porte-Voix*.

Commande

Dans la mesure où le projet répond à la commande initiale « la promotion du bien-être à l'école par le biais de l'accrochage scolaire », nous pouvons le considérer comme réussi. En effet, deux phases étaient sous-tendues : la recherche orientée qualitative et l'élaboration d'actions de concert avec le public-cible. Ensemble, elles forment une recherche-action. Par la primauté d'une appréhension théorique et contextuelle, la pratique des focus-group, l'analyse post-entretiens et la mise en place d'une action, j'estime que nous pouvons considérer notre travail méthodologique comme une recherche-action pleinement menée. Les initiateurs du projet attendaient de l'équipe en charge la réception de la parole des jeunes en favorisant le bien-être à l'école. Les divers constats que je vous ai énoncés en début de rédaction ont été confirmés par les jeunes.

Le premier annonçait le décrochage scolaire comme un phénomène multifactoriel. Lors des entretiens, et vous le découvrirez – je vous le promets – en dernière partie de rédaction, nos interlocuteurs ont rapidement apporté un ensemble d'éléments s'articulant autour des questions de sens posées. On (utilisé ici comme pronom indéfini non-démonstratif) aurait pu croire que les discussions s'orienteraient rapidement sur l'école et ce qui gravite autour tel que le corps enseignant, les difficultés d'apprentissage, le système scolaire de manière générale, les attentes sociétales vis-à-vis de l'école, la pression parentale, *etc.* Certes, et sans surprise, ces éléments ont été soulevés par les jeunes. Nonobstant, une multitude d'autres facteurs soulignent – selon eux – la problématique sujette du projet : écran, technologie, éducation, relégation²¹, violences conjugales et institutionnelles, manque de perspective, abandon, ... Dès lors, en comparant les *items* listés avec les éléments saillants du diagnostic social²², il est

²¹ Rétrogradation d'une catégorie à une autre. Dans le système scolaire belge, la relégation fait référence, par exemple, au passage de l'enseignement général à l'enseignement technique.

²² Annexe I.

observable que 28 constats sur les 42 que nous avons relevés ont été identifiés spontanément par les jeunes. Ceux-ci sont indiqués par les points verts sur le tableau en annexe. Nous avons soulevé que les jeunes ont abordé les 9 constats classés lors de la phase d'appréhension dans la zone « contrôlable ». Bien que ce tableau – je le conçois – n'est pas le fruit d'une recherche objectivant sa réalisation, et que nous n'avons pas chiffré la fréquence d'émergence des *items* lors des entretiens, je souligne que les 9 constats « contrôlables » sont ceux pour lesquels les jeunes ont consacré le plus de parole. De manière plus générale, il y a une tendance dans les sujets évoqués qui pointe positivement sur l'axe de contrôlabilité : 85% (12/14) des constats « contrôlables » ont été relevés par les jeunes, *a contrario* des 52% pour les « non-contrôlables ». Nous pouvons affirmer que la parole des jeunes interrogés tend à confirmer le constat avancer par les membres de la plateforme ENS/AAJ.

Je saute volontairement le deuxième constat, car le troisième est en lien avec celui ci-dessus. En guise de rappel, il stipulait une sorte de tendance de la part de travailleurs du social visant à extrapoler les besoins et les attentes des jeunes. L'idée derrière ce constat peut s'expliquer, je pense, par la difficulté de « sortir le nez du guidon » selon l'adage populaire. En d'autres termes, je m'interroge – à force d'entreprendre des projets de récolte de parole « classiques » ou de suivre régulièrement des bénéficiaires demandeurs –, y aurait-il une prédisposition des individus à estimer avoir une connaissance préalable des problématiques vécues par un nouveau public approché ? « On sait déjà tout ça » serait en quelque sorte la figure de proue du constat avancé par les initiateurs (et, en toute transparence, je soutiens vigoureusement leur réflexion). Ainsi, en décryptant la parole des participants de *Porte-Voix*, des réponses confluent vers la confirmation de ce constat. En effet, à un moment donné, ils ont souligné une forme de, je cite, « différence générationnelle ». Ils considèrent avoir grandi au sein d'un environnement totalement différent de leurs aînés. La cause ? principalement l'omniprésence de la technologie. Les jeunes disent être accros à leur téléphone, mais qu'ils ne font que répéter le comportement des adultes qui les entourent, voire du monde actuel. Ces écrans rendraient totalement dépendants ses utilisateurs jusqu'à « ramollir » leurs cerveaux. « Comment expliquer qu'on est une autre génération ? » est l'une des phrases marquantes en introduction. Elle est tirée du tout premier focus-group réalisé, et je trouve qu'elle résume parfaitement cette idée apportée par les trois groupes de jeunes. Dès lors, selon eux, ce ne sont pas uniquement les professionnels qui se fourvoieraient partiellement dans leurs activités, mais plutôt les générations précédentes qui n'arrivent pas à comprendre leurs réalités. Par ailleurs, un groupe a également avancé ne pas comprendre la génération cadette à la leur. Celui-ci exprime que les individus âgés de 10 ans ou moins sont relativement dissemblables, et termine par confier ne pas savoir s'identifier à leurs cadets : « Mon petit frère de 10 ans, je ne le comprends pas. Il reste tout le temps sur ses écrans, à 10 ans ! (...) Nous on allait jouer dehors à son âge ». Ladite différence générationnelle serait donc un processus

plutôt générale et non exclusif à leurs aînés. Enfin, bien qu'ils soulignent une divergence de générations – source d'un sentiment explicitement anxiogène –, nos interlocuteurs considèrent que la place du jeune est la soumission aux adultes : « On est jeune, on n'a rien à dire et c'est comme ça ». Paradoxal dans un secteur où leur parole est centrale, non ?

Revenons à présent au deuxième constat avançant un manque d'actions pérennes. En considérant la journée-rencontre telle une action ponctuelle, il est vrai qu'envisager cet aspect du projet comme manqué est compréhensif. Cependant, nous avons entrepris que les groupes de jeunes rencontrés étaient des mini-labos. L'objectif prédominant le projet est l'élaboration d'une méthode fonctionnelle visant le bien-être à l'école des jeunes. Et, au sein de cette méthode, il est impératif de récolter la parole puis que des actions concrètes voient le jour. De ce fait, nous pouvons considérer avoir répondu à la demande, et plus particulièrement avec les autres actions qui ont fait suite. Tout d'abord, grâce à la journée-rencontre, un des jeunes est resté en contact avec un membre de Conseil de Prévention et, ensemble, ils ont entamé des actions préventives auprès d'un public enclin à la problématique du décrochage scolaire. Puis, des ASBL du secteur de l'Aide à la jeunesse a contacté Benoit Tielemans dans le but d'entreprendre le protocole *Porte-Voix* auprès de leurs bénéficiaires. Notre méthode s'est, pour la première fois, exportée et appliquée à d'autres individus. Ensuite, le projet a été sélectionné aux Assises de la prévention. En quelques mots, celles-ci sont « un processus sur trois ans donnant une importance et une ambition nouvelles à la prévention dans les missions de l'aide à la jeunesse (...) Il est un processus de partage d'expériences et de construction collective des *arts de faire* entre acteurs qui donnera ses assises à la nouvelle politique de prévention ». *Porte-Voix* fait partie des 64 contributions²³ retenues aux Assises sur l'année 2021 en tant « qu'analyse d'une expérimentation ou d'une mise en œuvre ». Enfin, d'autres avènements sont actuellement envisagés, comme l'application d'une méthode relativement similaire aux professionnels tels que les professeurs ou encore les éducateurs, le tout de concert avec les bénéficiaires de leurs institutions.

Réflexion

Vient à présent la question « Qu'est-ce qu'on fait avec tout ça ? » pertinemment posée par Benoit Tielemans. Nous désirons aller au-delà de la réalisation d'un projet en usant des résultats obtenus par *Porte-Voix*. Au départ, l'idée d'entreprendre la rédaction d'une réflexion à orientation scientifique n'était pas prévue. La réussite du protocole nous a fait changer d'avis, ainsi nous avons estimé qu'accompagner notre méthode par une élaboration de pensée serait adéquat et congruent à notre vision de la problématique. Notre but est de transmettre un document retraçant l'ensemble de la réalisation du projet aux institutions désireuses d'entreprendre notre méthode.

²³ Pour votre curiosité, elle porte le numéro 8. Lien Internet dans la partie « Bibliographie »

Cinquième étape : *prospective*

En guise de réponse à la question de recherche « *Dans quelle mesure l'environnement des jeunes âgés entre 15 et 16 ans est-il capacitant ? de quelle manière peuvent-ils s'émanciper pour devenir des acteurs décisionnaires de leur environnement ?* », nous avons réfléchi à un *objet intellectuel* qui prend la forme d'un schéma. Celui-ci fait suite aux données récoltées au cours des focus-group. Il est divisible en trois parties en corrélation.

Les savoirs

La première partie concerne les savoirs. Nous envisageons qu'il en existe deux sortes : les *savoirs expérientiels* et les *Savoirs*. Ils sont identifiables par des origines distinctes, l'un renvoie au vécu singulier des individus, l'autre correspond aux connaissances scientifiques.



Pour définir les *savoirs expérientiels*, j'utilise une partie de la conception de Borkman (1976, cité par Beer, 2021a : 47) « Les ressources potentielles, qui peuvent être mobilisées pour répondre à un enjeu sociétal de grande ampleur » et j'y ajoute que lesdites ressources sont issues du vécu des individus. Ce vécu se compose des idées, des pensées, des expériences, de l'éducation, du caractère, mais aussi des capacités, compétences et connaissances. C'est tout ce qui compose de manière transversale à un instant précis une personne. Nous pouvons en quelque sorte l'associer à *l'habitus* selon Bourdieu (1980). Lors de nos entretiens, nous avons estimé impératif de questionner les jeunes sur ce système extrêmement complexifié pour tenter de comprendre l'articulation entre ses éléments. Gardien (2017, cité par Beer, 2021b : 47) avance que « considérés ensemble, les *savoirs expérientiels* sont indispensables pour la survie et le développement de chaque être humain, pour l'édification d'un rapport au monde et à autrui. Pris séparément, beaucoup ne se révèlent pas strictement nécessaires ». Ce que l'auteure apporte pour ces quelques lignes renforce l'importance d'interroger le système et non les éléments de manière séparée. La célèbre

maxime d'Aristote « Le tout est plus que la somme de ses parties » s'applique parfaitement à ce contexte.

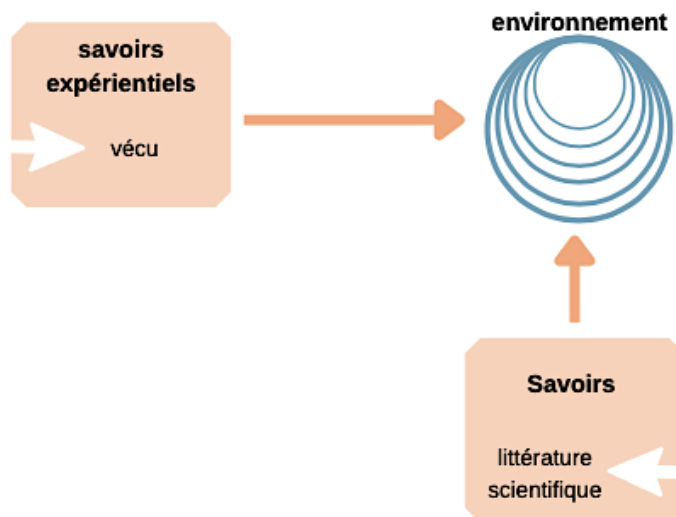
En ce qui concerne les *Savoirs*, vous aurez noté que le terme s'écrit avec une majuscule. Cet *item* fait référence à toutes les théories et connaissances scientifiques. Ils concernent directement les professionnels d'un secteur – le nôtre correspond à ce qui touche la jeunesse (Aide à la jeunesse, éducation, psychologie développementale, etc) – usant de bases théoriques. Pour le projet, il se réfère à nous – l'équipe en charge de *Porte-Voix* – ainsi qu'à tout individu appartenant à ce secteur (éducateurs, professeurs, direction scolaire, intervenants psychosociaux, instances politiques).

Ces deux pôles sont en corrélation mais pas directement connectés entre eux. La raison de cette (non) connexion est en lien avec le troisième constat préalable. L'idée d'avoir la connaissance à la place d'autrui par des théories scientifiques obstrue la relation directe entre les *items*. Je définis cette relation par les termes *savoir-profane* – apporté par Roger Bacon au XIII^e siècle – et *savoir-expert* – initié par les écrits contemporains – rendant plus de profondeur au premier. Delmas-Marty (2007, cité par Méadel, 2010a : 111) précise que le *savoir-expert* n'est pas synonyme de vérité intangible et se réfère aux *savants*, au même titre que le *savoir-profane* n'est pas entièrement subjectif, donc non-scientifique (et celui-ci se réfère aux *sachants*). « Les savoirs-profanes ne sont plus vus seulement comme l'expression de ceux qui ne savent pas ou ne comprennent pas, mais plutôt comme des connaissances et des points de vue qui peuvent être aussi établis, aussi fondés, aussi rationnels, aussi utiles que ceux des scientifiques » (Epstein, 1995, cité par Méadel, 2010b : 111). Par ces définitions, nous comprenons l'importance de la place des individus dans une optique d'apprentissage ; le vécu n'est pas totalement subjectif et serait un apport non-négligeable à la théorie scientifique.

Pour revenir au projet, cela fait directement écho à la primauté de récolter la parole des jeunes. Ils ont eux-mêmes soulevé la problématique de l'origine des connaissances. Certes, les travailleurs du social possèdent un bagage théorique et expérientiel (par leurs pratiques professionnelles) ô combien utile aux bénéficiaires, cependant il est inconcevable de restreindre ce bagage à lui-seul. Ainsi, nous mettons un point d'honneur à l'accroissement des connaissances théoriques par les *savoirs-profanes* des jeunes. Idéalement, une connexion entre les pôles favoriserait l'environnement du public-cible. Pourtant, il semble que des manquements persistent, car certains adultes – dû à la différence générationnelle selon les jeunes – nourriraient l'écart entre les pôles. Néanmoins, ils se rejoignent à un endroit : l'environnement. Cela m'amène à la deuxième partie de *l'objet intellectuel*.

L'environnement

Il compose la deuxième partie de notre schéma. L'environnement est vu ici au sens large du terme, incluant l'ensemble des microcosmes, mésocosmes et macrocosmes²⁴, dans lequel l'individu s'inscrit. Au sein de notre objet, il fait référence à celui des jeunes créé, étoffé et animé par les deux pôles des savoirs précédemment expliqués.



Constaté lors des entretiens, nos interlocuteurs ont abordé une série d'éléments se voulant en expansion. Au fur et à mesure des discussions, ils soulevaient des thématiques de plus en plus macros en débutant de leur propre être jusqu'à des phénomènes de société généralisés. Dans le schéma, cette croissance se caractérise par l'extension des cercles : le plus petit étant, évidemment, leur être isolé.

Les jeunes se sont d'abord questionnés sur ce qui les anime personnellement en se levant le matin pour aller à l'école. Les réponses obtenues reflètent la personnalité de chacun (par exemple « voir mes amis »), puis nous avons rapidement remarqué que les trois groupes se sont accordés en avançant un enjeu social supérieur aux désirs personnels. En d'autres mots, si un individu ne souhaite pas se lever, il doit quand même le faire car « c'est comme ça ». Pour eux, ne pas se lever signifie d'être pénalisé, de rater le travail/l'école, d'être en marge de la société, de ne pas avoir d'avenir ou encore de ne pas respecter une obligation. Nous pouvons remarquer qu'ils ont entièrement ancré que le réveil matinal semble être un élément – si je peux me permettre – quasi naturel pour l'être humain. Comme si c'était au-dessus de la volonté humaine. Chacun a donc apporté sa réponse selon ses expériences singulières : par exemple « Je me lève, car mes parents se lèvent » ou « Je ne me levais pas avant. Maintenant à l'internat c'est différent, car je suis obligé ».

²⁴ Ces termes sont des unités singulières désignant chacune un milieu social. Le microcosme touche l'individu de près (par exemple la famille) tandis que le macrocosme fait référence à des enjeux sociétaux (par exemple la culture d'un pays).

Petit à petit, au cours des échanges, nous nous sommes éloignés du centre environnemental. En effet, après avoir parlé d'eux-mêmes et de leur éducation familiale, des sujets comme les pairs, le cadre scolaire, l'internat, l'éducation des autres parents, puis le fonctionnement de l'enseignement, la politique, les mœurs, les valeurs sociétales ont animé les entretiens. Les jeunes se sont questionnés sur des strates de plus en plus grandes et qui touchent de plus en plus de monde à force de « monter ». Je disais précédemment que le décrochage est multifactoriel, ces cercles croissants le représentent en partie.

Cependant, uniquement en partie, car l'antonyme de l'accrochage existe selon ce qui nourrit l'environnement. Ainsi, cette « provende » va créer la *structure* de l'individu. Il existe autant de définitions du terme que d'auteurs qui se sont voués à l'exercice. Pour ma part, je définis personnellement la *structure* comme l'ensemble des dispositions d'un individu permettant la compréhension et l'adaptation d'une réalité. Quand un individu a une *structure* adéquate vis-à-vis d'un environnement social – donc quand les codes lui sont incorporés, compréhensibles et encadrés – il va pouvoir malléer cette environnement. Il aura connaissance des rouages qui l'animent et il sera capable de s'y adapter, de l'expliquer ou encore de le modifier. L'individu y verra les possibilités qui s'offrent à lui. Par ce terme, j'englobe les différentes formes existantes dans la littérature scientifique : cognitive, comportementale, familiale, organisationnelle, etc.

Pour qu'une *structure* puisse être correctement formée, nous soulignons l'importance du cadre. Lors de nos focus-group, les jeunes ont très peu parlé d'attachement (hormis entre pairs) qui est souvent associé à la *structure* dans la littérature scientifique. Des théories avancent que l'attachement – tel un socle – crée *celle-ci*. Or, les résultats de *Porte-Voix* sous-entendent le contraire : sans *structure*, l'attachement ne peut se fixer. Par exemple, un adolescent qui n'a jamais été encadré par ses parents, qui est en situation de décrochage scolaire, n'attachera pas le même niveau d'importance à son environnement qu'un individu cadré et suivi par ses parents avec lesquels les relations sont positives.

Ainsi, nos interlocuteurs ont exprimé de manière claire et précise que le cadre prime dans leur développement. Ceux de l'internat des garçons estiment que « l'internat [les] a sauvés », car l'institution fixe des règles et un rythme de vie (école, activités extrascolaires, couvre-feu) que les jeunes ne connaissaient pas – ou peu – chez papa et maman. Ils ont exprimé explicitement se sentir plus heureux grâce à leur *démargalisation*²⁵ de la société et à la suite de perspectives professionnelles. L'un d'entre eux nous a confié avoir « enfin » trouvé sa voie en souhaitant devenir soudeur, ce qui aurait été « impossible sans l'encadrement de l'internat ». À l'internat des filles, nous avons observé qu'un relatif cadre parental existait à leur domicile respectif. Certaines filles ont avancé être suivies par leurs parents, qu'elles ont la

²⁵ Néologisme.

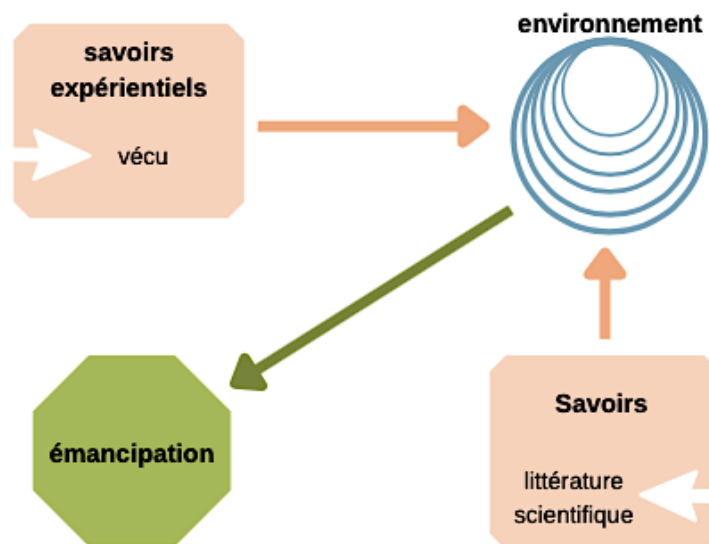
capacité de mettre leur téléphone de côté pour faire leurs devoirs et, *in fine*, n'avoir aucune problématique majeure à l'école. D'autres, en revanche, éprouvent des difficultés scolaires, car il semblerait que leurs parents les encadrent moins (« Moi, mon père, il s'en fout de l'école ») ou que des problématiques plus personnelles existent (« Je suis dyscalculique »). Une fille, quant à elle, a apporté un autre aspect pertinent en expliquant « Avant, ça allait à l'école. Mais depuis que maman n'est pas bien, ça va moins bien et je n'arrive plus à suivre ». Par cet exemple, nous constatons que la *structure* semble présente (car tout se déroulait bien à l'école), mais que l'attachement influe sur son vécu (la maman n'est pas bien, alors sa fille non-plus). Ces exemples nous renvoient l'importance de la *structure* et du cadre, et que c'est uniquement en son sein que l'attachement peut se fixer.

Nous pouvons également avancer ce en quoi l'environnement est facteur de reproduction sociale. La reproduction sociale signifie que les enfants occupent dans la société une position analogue ou identique à celle de leurs parents. Par exemple, une des filles a estimé que le décrochage scolaire n'existe pas « Ça existe des jeunes qui vivent tout ça ? ». En continuant d'apprendre à la connaître, il semblerait qu'aucune personne de son entourage n'ait vécu cette problématique. *A contrario*, un jeune de l'internat des garçons dont les parents l'ont expulsé du domicile familiale semble rencontrer une difficulté face à la sédentarisation (renvois scolaires, changements d'internat, etc). Cette théorie de la reproduction sociale voit donc le jour dans le pôle des *savoirs expérientiels* : cela provient du vécu de l'individu, les réalités auxquelles il a été confronté.

Il est intéressant de noter que les jeunes ont tous souligné l'éducation parentale comme facteur d'accrochage ou de décrochage scolaire. Ce sont les garçons qui ont insisté plus en profondeur sur le rôle des parents dans la vie de leurs enfants. Ces mêmes-garçons qui ont vécu/vivent de lourdes problématiques à leur domicile. N'y voit-on pas un message de leur part face à l'importance de la structure familiale ? Du côté de leurs homologues féminins, c'est l'éducation scolaire qui a été principalement abordée. Elles estiment que les professeurs et les éducateurs doivent être présents pour les étudiants, les écouter, les reconforter, les soutenir dans le but de se développer. Cependant, une des filles a avancé éprouver des difficultés en mathématique cette année, et que son professeur lui renvoyait le sentiment « Tu es nulle en math, tu resteras nulle en math toute ta vie ». Sa réponse face à ce manque de suivi est alors le sabotage. Cette fille se sabote et décide de ne plus suivre le cours de mathématique « à cause du professeur ». De cet exemple, les jeunes filles ont conclu que les professeurs jouent un rôle primordial dans l'apprentissage ; avec un bon professeur, tout peut s'apprendre, « même les mathématiques ».

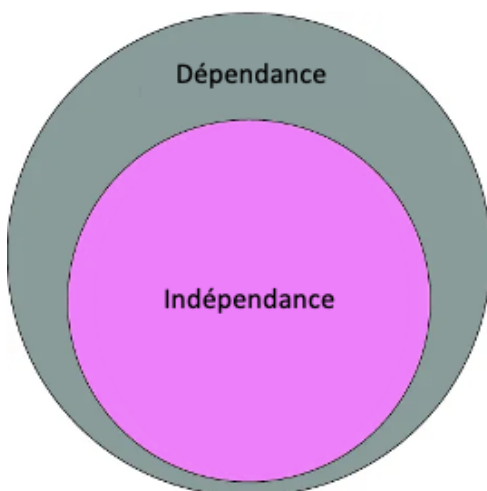
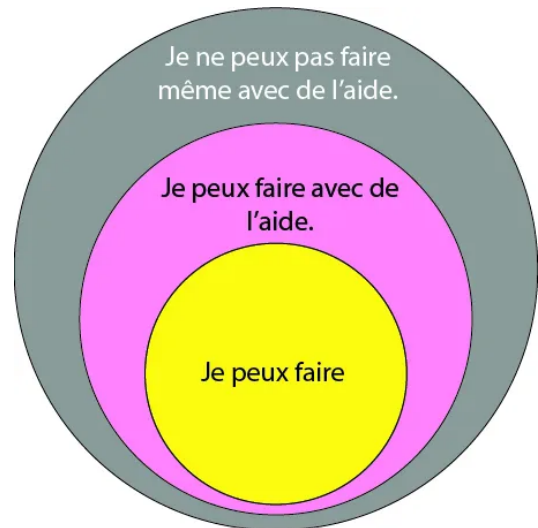
L'émancipation

À partir de cet ensemble de données, nous nous sommes interrogés sur ce qui amène un environnement à être favorable à l'émancipation de ses individus. Pour nous, cet axe a comme finalité absolue l'émancipation du jeune face à son éducation, ses parents, ses professeurs, *etc* : devenir un « adulte responsable » au sens populaire de notre société. Nous utilisons la théorie *d'espace capacitant* développée par Amartya Sen (1995). Cet espace est un environnement qui est capabilisant (met en capacité de) et place les individus en situation de développer leurs compétences. Il leur permet d'élargir leurs possibilités d'action (Falzon, 2013). En d'autres termes, cette masse d'éléments issus des pôles des savoirs va articuler le jeune dans son environnement. Selon la construction qui est réalisée, il fera partie d'un espace capacitant ou incapacitant au développement de compétences et/ou – en ce qui nous concerne – à son émancipation. Nous interrogeons donc le système multifactoriel gravitant autour d'un individu.



L'élément prééminent serait la place de la structure/du cadre pour les jeunes. Nous avons échangé avec des jeunes qui ne soulignaient aucune problématique liée à l'attachement, qui incorporaient le vécu aussi difficile qu'il soit, et qui étaient en quête de perspectives. Ils ont exprimé que, eux aussi, avaient la capacité réflexive « comme les adultes » de remettre en question l'environnement dans lequel ils s'inscrivent. Pour ce faire, ils nous ont confié que « personne ne [les] écoute » et que leur place – en tant que jeunes – n'était pas de prendre les devants en interpellant leurs aînés. Qu'importe l'origine de cette idée, *expérientielle* ou *scientifique*, je me demande la raison qui amène les jeunes à estimer que leur place dans la société renvoie à une forme de soumission (mais là n'est pas le réel sujet de cette rédaction).

Par l'intermédiaire des récits de vie récoltés, *Porte-Voix* démontre que les jeunes seraient à la recherche d'un cadre. Un cadre qui les sécurise, les soutient dans leur apprentissage, leur permet de s'exprimer et d'agir. Nous usons de la théorie des *zones proximales de développement* (Vygotski, 1934) et modifions quelque peu son appellation en *zones proximales d'émancipation* (Tielemans, 2019 : 229) pour développer l'importance d'un cadre adéquat au devenir d'un acteur décisionnaire. La théorie du psychopédagogue russe démontre la capabilité des enfants dans l'apprentissage. Il est observable dans la figure ci-dessus qu'un enfant peut apprendre de manière autonome, mais que cela ne représente pas la totalité de son potentiel. Pour acquérir l'ensemble de ce qu'il peut apprendre (car tout n'est pas « apprenable » pour un seul et même individu), il a besoin d'aide. Celle-ci se réfère à toute personne compétente à l'apprentissage d'autrui : parents, professeurs, éducateurs, etc.



Pour en revenir à l'émancipation, le parallèle s'établit à la zone propice à l'indépendance du jeune. Le cadre constitué au domicile, à l'école ou – en ce qui concerne les participants au projet – à l'internat délimiterait si le jeune se situe du côté de l'indépendance (émancipation) ou de la dépendance (soumission). En résumé, l'environnement composé de l'articulation des *savoirs expérientiels* et des *Savoirs* renverraient au jeune une structuration singulière. Lorsque adéquate vis-à-vis de l'individu, cette dernière tendrait vers son émancipation. Une *structure* se voulant inadaptée – par exemple un manque d'encadrement organisationnel, une problématique cognitivo-comportementale accentuée ou encore l'assuétude pour n'en citer que quelques-uns – conduirait vers une forme de dépendance multiforme conformément à la problématique structurelle vécue par l'individu. Et l'individu basculerait *de facto* du côté de la dépendance.

Enfin, et ce en lien avec la commande de l'appel à projets, l'émancipation peut se parer de diverses formes sous-jacentes, dont la pair-aidance et l'interpellation. En effet, un acteur qui s'émancipe aurait des connaissances expérientielles utiles au soutien du vécu de ses pairs. Puis, il ne faut pas oublier que les jeunes sont vus – dans le cadre du projet – comme des experts de leur propre vécu. Il serait donc impératif de leur donner une place quant à des

décisions impactant leur environnement. Ainsi, par ce rôle central jumelé à une capacité d'indépendance, et encadré par des professionnels propice à fournir les moyens nécessaires (administratif, déontologique, matériel, monétaire), un jeune aurait le potentiel d'acheminer ses semblables vers l'émancipation et d'être un acteur décisionnaire providentiel de son environnement.

Pistes d'action

Avant de conclure cette rédaction, je vais tenter de vous apporter, lecteurs attentifs, des pistes d'action concrètes ou du moins des points d'attention utiles aux futures pratiques et autres projets destinés à la jeunesse. Évidemment, la source première de ceux-ci renvoie à l'expérience sujette de cet article.

Tout d'abord, je vous conseille l'utilisation du protocole *Porte-Voix*²⁶. Au-delà d'une suggestion autocentrée, il est un outil qui porte ses fruits en favorisant objectivement les jeunes en tant qu'experts de leur vécu. Je pense que ce rôle d'expert est une nécessité, ainsi appliquer le contraire répèterait une erreur soulignée par de nombreux professionnels contemporains. Le protocole n'est pas un objet fixe, il est modulable à quelques exceptions près : le cadre et la question de sens. Le cadre – adapté à votre projet dans le fond – doit garder sa forme, car il a été minutieusement réalisé de façon à favoriser l'ouverture de la parole. Ce cadre regroupe des connaissances théoriques fiables ; il fait partie intégrante du processus. Ensuite, les questions posées peuvent s'adapter au projet tant que cette idée d'interroger le sens est préservée. En son sein, des pistes de réponses sont indiquées pour orienter ceux qui l'appliquent. Cependant cette liste n'est pas exhaustive et j'encourage personnellement sa complétion.

Une fois les entretiens réalisés, des pistes d'action entre les intervenants et les participants auront été soulevées. De manière générale, le public du projet est enclin aux problématiques scolaires (et si ce n'est pas le cas, nous avons démontré que la scolarité est régulièrement impactée par des problématiques familiales, éducationnelles ou encore psychosociales). De ce fait, trois points d'attention formant un cadre constructif sont à prendre en considération.

Le premier est la relation d'égal à égal entre intervenants et jeunes, tout en les mettant au centre de l'action. En effet, nous avons abordé le fait que les jeunes semblent ressentir une forme de soumission hiérarchique face aux adultes. La classique rébellion adolescente ou encore *l'autosabotage* ne sont que l'expression d'un défi contre l'autorité ainsi que « l'envie de prouver » aux individus en question. C'est pourquoi leur donner la place essentielle – qui plus est, une place légitime dans un projet leur étant dédié – renverra au public une importance

²⁶ Annexe II.

pas (ou peu) ressentie jusqu'à présent. Cela renforcera leur implication, car les jeunes ont connaissance des réalités, *a contrario* des intervenants.

Le deuxième point d'attention concerne leur participation. Il est naturellement inenvisageable de les écarter d'un projet à la suite d'une promesse de collaboration. En particulier quand les jeunes apportent les connaissances et les envies singulières utiles à la réalisation de l'action, et que les intervenants possèdent les bagages administratifs et stratégiques entourant un processus professionnel. C'est donc un réel partenariat qui doit se créer entre les deux parties.

Le troisième et dernier point d'attention fait directement suite au précédent : le rythme. Au risque de perdre certains acteurs, il prime d'imposer un rythme adapté à tout un chacun. Le public n'a peut-être pas l'habitude de s'engager dans une action progressive sur du moyen ou du long terme. Dès lors, il convient d'entraîner les jeunes dans une régularité soutenue par l'ensemble des acteurs du projet.

Pour donner des exemples d'actions, des bénéficiaires d'un SAS (Service d'Accrochage Scolaire) – un public fréquemment touché par des problématiques accentuées – pourraient développer un module de prévention auprès de leurs homologues en 1^{er} année de secondaire dans les établissements de la région. Des activités mensuelles de concert entre pairs abordant des thématiques de questionnements, de conflits, de doutes, *etc*, sous la forme d'échanges encadrés par les intervenants. Une seconde piste d'action serait la participation des jeunes aux politiques locales (une école, un internat, une AMO, voire avec l'échevinat de la jeunesse communale). Il a été soulevé l'importance de la place du jeune dans les décisions prises. De ce fait, pourquoi ne pas sélectionner aléatoirement un groupe de jeunes lorsque le besoin se fait ressentir (par exemple lors d'une conflictualité dans la cours de l'école, quand la consommation de substances illicites s'amplifie dans la commune, ...) afin de l'interroger. Cela favoriserait la participation d'un public élargi, et non uniquement des jeunes qui – soyons francs – sont constamment moins enclins à la problématiques du décrochage scolaire au sein d'instance « décisionnelle » comme un CCJ (Conseil Communal de la Jeunesse).

Le but de cette ultime partie n'est pas de réinventer la roue, mais d'interpeller les travailleurs sur des points complémentaires essentiels à l'application de *Porte-Voix*. Actuellement nouveau et peu appliqué, il m'est difficile d'extrapoler des actions concrètes lorsque notre protocole est pratiqué. Néanmoins, il est certain que les jeunes pullulent d'idées constructives à leur bien-être. Et je terminerai par avancer qu'un projet rondement mené concluant sur des résultats positifs est également synonyme du bien-être de ses travailleurs.

Conclusion

Bien que cela pouvait porter à confusion au sein de cet article, il est évident que nous n'avons pas débuté cette recherche-action sans des bases théoriques et scientifiques. La méthode créée, les questions posées au cours des entretiens et la plupart des notions reprises sont le fruit de connaissances préalables et d'actions relativement similaires menées antérieurement par Benoit Tielemans lors de ses recherches.

L'intérêt de *Porte-Voix* était de s'intéresser au sens des phénomènes, et non aux phénomènes singuliers. En corrélant le Diagnostic Social 2020 – les faits objectifs observés et exprimés par les professionnels du secteur géographique en question – avec les résultats obtenus, nous avons observé une multitude de similitudes. Pourtant, selon ce que les initiateurs du projet ont établi comme constats, il semblerait que peu de changements voient le jour. Ces mêmes professionnels, je précise, faisant partie dudit secteur géographique. Par ce paradoxe et toutes les informations formelles et informelles personnellement récoltées, j'amène une question personnelle sur le champ de l'action sociale : « *Est-ce que ça ne serait pas la formation initiale des acteurs du champ de l'action sociale au sein des établissements wallons qui marquerait un manquement vis-à-vis du sens du travail à réaliser ?* ». Si certaines pratiques semblent être inadéquates, peut-être qu'il serait pertinent d'interroger le système d'apprentissage des travailleurs. Cette réflexion prend source de mes expériences vécues durant mes années d'études : à force de renouveler continuellement les méthodes de pensée, les décrets législatifs ou encore les dénominations des institutions/collaborations, je me demande si on ne tournerait pas en rond autour de l'essentiel d'un travailleur social, à savoir ses bénéficiaires.

Quant au projet, il a démontré que la participation des jeunes n'est plus optionnelle, mais qu'elle est impérative. Les acteurs ne devraient plus omettre d'interroger leurs publics sur les réalités qu'ils vivent, car ce sont eux qui ont les connaissances expérientielles recherchées. Continuer d'entreprendre des changements impactant leur environnement sans leur aval devrait être considéré comme une faute éthique, voire déontologique. Le protocole que nous avons développé peut s'expérimenter sur des jeunes d'âges différents aux participants de *Porte-Voix*, et n'est pas non plus exclusif aux jeunes en internat. Actuellement en train d'être appliqué au sein d'établissements scolaires, je recommande au minima à mes compères de le tester – rien que d'essayer – auprès de leurs publics respectifs.

Pour conclure cette rédaction, bien qu'il soit rêveur d'annihiler le décrochage scolaire, et avant d'arriver à l'utopie où les jeunes sont à leur juste place, j'estime primordial d'écouter ce qu'ils ont à témoigner ...

... qu'ils portent leurs voix.

Bibliographie

Contributions – Monographies – Ouvrages collectifs – TFE – Thèses

- BAJOIT, Guy, 1992. *Pour une sociologie relationnelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 316 pages
- BEER, Laurence, 2021. *La professionnalisation du savoir expérientiel*, Paris : Université de Paris, Faculté de santé, 165 pages. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master 2 Éthique médicale et bioéthique
- BORN, Michel & PONCELET, Débora, 2008. *La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir ...*, [ULiège], Liège, 27 pages
- BOURDIEU, Pierre, 1980. *Le sens pratique*, Les Éditions de Minuit (Le sens commun), [Paris], 500 pages
- BRERETON, John & GANNETT, Cinthia, 2013. « Le recherche-action et les analyses de l'écrit au niveau universitaire ». In : *Recherches en didactiques*, Association REDLCT, n°15 (janvier), pp. 151-173
- DATCHARY, Caroline, 2004. « Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail : le cas d'une agence de création d'événements ». In : *Réseaux*, Lavoisier, n°125 (mars), pp. 175-192
- DESMET, Huguette & POURTOIS, Jean-Pierre, 2007. *L'éducation postmoderne*, Éditions Puf, Paris, 321 pages
- HAZGUI, Mehdi & SOW, Cheikh, 2011. *Catalogue des outils et techniques d'animation participative*, CLAP, Bordeaux, 13 pages.
- JEANNIN, Laurent & MABILON-BONFILS, Béatrice, 2020. « Un lieu dans un lieu : comment la salle des professeurs peut-elle devenir un espace capacitant ? ». In : *Le sujet dans la cité*, L'Harmattan, Paris, n°10 (février), pp. 155-174
- LAQDIM, Solayman (dir.), 2020. *Diagnostic social : Arrondissement judiciaire de Liège - division de Huy*, Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, Bruxelles, 179 pages
- LAROSE, Gérald, 2000. « Les jeunes, acteurs sociaux de la société civile ». In : *Nouvelles pratiques sociales*, Université du Québec à Montréal, n°13 (février), pp. 50-64
- LELUBRE, Marjorie, 2020. « De l'usage des méthodes qualitatives dans un processus de recherche-action ». In : *Les Politiques Sociales*, Service social dans le Monde, n°1-2 (janvier), pp. 54-65
- MAES, Sophie, 2021. *Covid-19 : l'impact sur la santé mentale des jeunes*, n°128, Yapaka, Bruxelles, 59 pages
- MASLOW, Abraham, 2018 ([nouvelle] édition). *A theory of human motivation*, Wilder Publications, [Londres], 40 pages

- MAYS, Nicholas Barron & POPE, C. Clive, 1995. « Qualitative Research: reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research ». In : *British Medical Journal*, Londres, n°311 (août), pp. 42-45
- MÉADEL, Cécile, 2010. « Les savoirs profanes et l'intelligence du web ». In : *Hermès, La Revue*, CNRS Éditions, n°57 (février), pp. 111-117
- PINILLA, José, 2013. « Décalage culturel "professionnels-usagers" et dérive instrumentale des services publics ». In : *Pensée plurielle*, De Boeck Supérieur, n°32 (janvier), pp. 37-59
- SEN, Amartya, 1995. *Inequality reexamined*, Oxford University Press, Oxford, 224 pages
- TARBODA-SIMÕES, Maria da Conceição, 2005. « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? » In : *Bulletin de psychologie*, Groupe d'études en psychologie, n°479 (mai), pp. 521-534
- TIELEMANS, Benoit, 2019. *Itinéraires de résilience d'adolescents en situation sociofamiliale critique*, Strasbourg : Université de Haute-Alsace, Sciences de l'éducation, 337 pages. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université de Haute Alsace
- TIELEMANS, Benoit, 2020. « L'herméneutique émancipatoire du récit ontographique ». In : *Le sujet dans la cité*, L'Harmattan, Paris, n°10 (février), pp. 113-127
- VYGOTSKI, Lev, 1934. « Pensée et langage ». Suivi de : PIAGET, Jean, 2013. *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, La Dispute, Paris, 546 pages

Sites Internet

- ASSISES DE LA PRÉVENTION. « Un processus sur 3 ans », *Donner des assises à la prévention*, consulté le 14 mai 2022 sur <https://www.assisesdelaprevention.be/2021/presentation/>
- BRUXELLES-J. « Qu'est-ce qu'une AMO ? », *Tu es mineur*, consulté le 03 avril 2022 sur <https://www.bruxelles-j.be/ton-autonomie/tu-es-mineur/amo/>
- CONSEIL DE L'EUROPE. « Améliorer le bien-être à l'école », *Conseil de l'Europe Portail*, consulté le 26 avril 2022 sur https://www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school - p_101_INSTANCE_4URNyH6gMfW
- DAVIS, Tchiki. « What is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills », *Psychology Today*, consulté le 26 avril 2022 sur <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills>

- FÉDÉRATION INFOR JEUNES. « Nos chartes, nos valeurs », *Réseau Infor Jeunes*, consulté le 12 avril 2022 sur <https://inforjeunes.be/infor-jeunes/reseaux-infor-jeunes/>
- LA TOUPIE. « Acteur social », “*Toupictionnaire*” : *Le dictionnaire de politique*, consulté le 29 avril 2022 sur https://www.toupie.org/Dictionnaire/Acteur_social.htm
- [N], Anne-Claire, 2020. « Pair-aidance en santé mentale : Une entraide professionnalisée », *Elsevier*, consulté le 30 avril 2022 sur <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/psy/pair-aidance-a-ladolescence>
- PLATEFORME ENS/AAJ. « Les cellules de concertation locales : guide d'accompagnement », *AccrochAJE*, consulté le 24 avril 2022 sur <http://www.accrochaje.cfwb.be/index.php?id=8801>
- POUR L'ÉCO. « Reproduction sociale », *Dico de l'éco*, consulté le 16 mai 2022 sur <https://www.pourleco.com/le-dico-de-l-eco/reproduction-sociale>
- SONAL. *Téléchargement*, consulté le 10 mai 2022 sur <http://www.sonal-info.com/fr/page/téléchargement>

Supports vidéo

- FALZON, Pierre, 2013. « Le concept d'environnement capacitant, son origine et ses implications ». Conférence : *Des environnements capacitants à l'ergonomie constructive*, Institut de recherche Robert-Sauvé, Santé et Sécurité du Travail (mai), 27min49, consulté le 17 mai sur <https://www.youtube.com/watch?v=Aizc4etchUc>

Syllabi

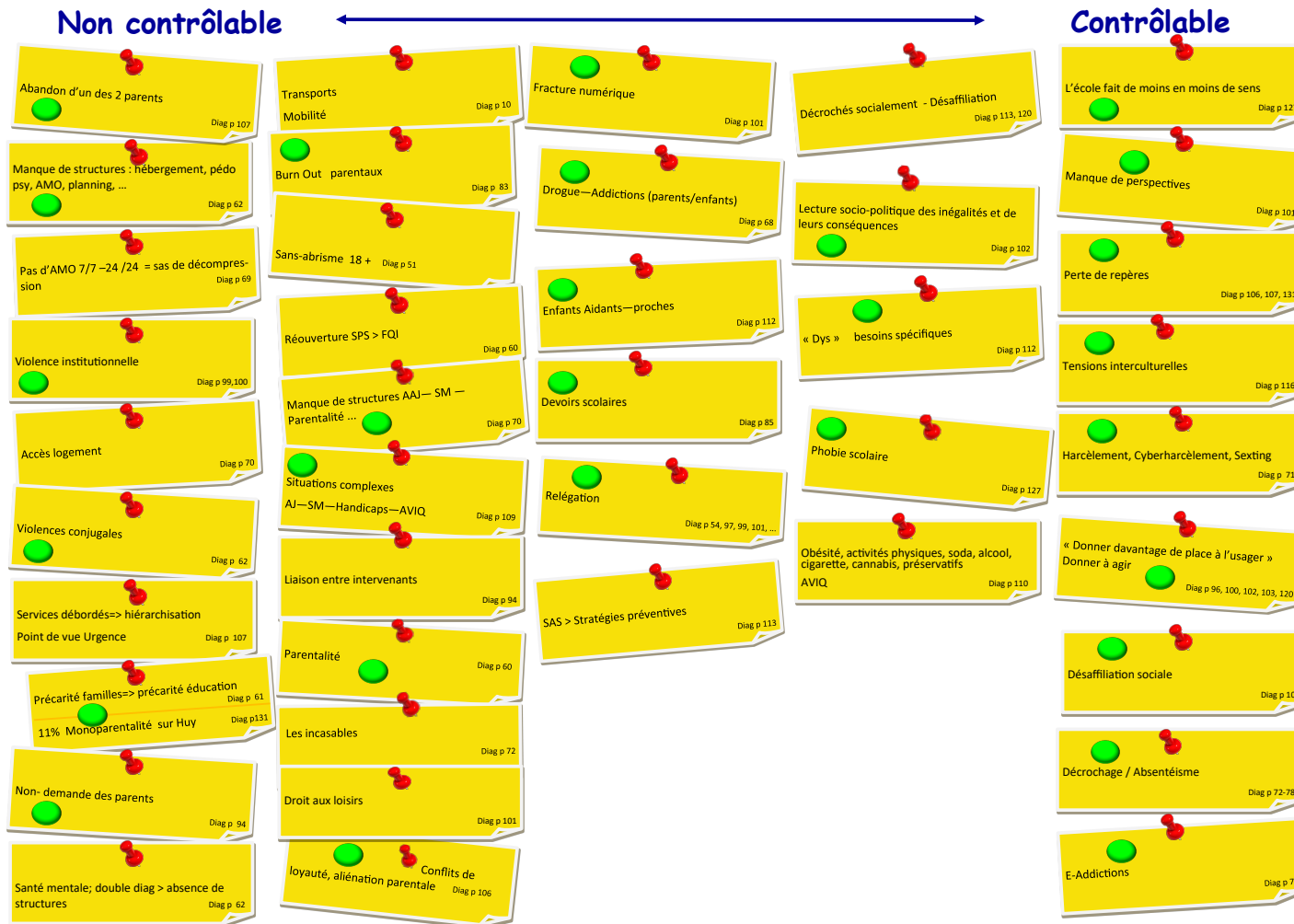
- CONTOR, Justine, 2020-2021. *Questions approfondies en méthodologie : 1^{er} Master*. Liège : HELMo, Ingénierie et Action Sociales
- DISCRY, Anne & RECHT, José, 2020-2021. *Pratiquer et utiliser la recherche : 1^{er} Master*. Jemeppe : HEPL, Ingénierie et Action Sociales

Textes de Loi

- *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'actions en milieu ouvert*, 05 décembre 2018 (Docu 45811. 11 janvier 2019)

Annexes

Annexe I : constats saillants du Diagnostic Social 2020



Kwan Yin\Documents\SECRETARIAT\DOCUMENTS CREES\COMPOSITIONS DIVERSES\Tableau contrôlés_Benoit Tielemans\Sylviane

Annexe II : protocole *Porte-Voix* (1/5)

SÉANCE 1

1. Remercier les jeunes de leur présence.
2. Question : « *Que vous a-t-on dit sur ce que nous allons faire ensemble aujourd'hui ?* »
3. Poser un cadre sécurisé pour instaurer un sentiment de confiance réciproque :
 - Confidentialité/anonymat (nous ne ferons usage que des prénoms) ;
 - Principe de non-jugement de notre part de même qu'entre les jeunes eux-mêmes. Ce principe a bien évidemment cours sur les personnes mais aussi sur les actes posés ou tout autre phénomène du vécu qui sera observé ou rapporté par l'un ou l'autre ;
 - Importance de l'écoute attentive et de ne pas couper la parole ;
 - Consentement à l'enregistrement audio en expliquant l'utilisation qui peut en être faite et insister qu'un quelconque usage ne se fera qu'en garantissant l'anonymat (absence de prénoms, de lieux, du contexte, voire par la modification électronique de la voix) ;
4. Présentation de l'intervenant principal et des grandes lignes du projet :
 - Nom, prénom, profession et lien entre la profession et le projet ;
 - Mettre les jeunes en position d'expert : « *Nous avons besoin de vous. Nous sommes là pour vous donner la parole. Vous êtes les experts de votre propre vécu et c'est dans le but d'agir ensemble que nous sommes là aujourd'hui. Nous voudrions vous demander de nous aider pour que vous ayez la possibilité d'être entendus par les responsables que vous estimerez utiles d'interpeler et pour agir ensemble dans le but d'améliorer votre bien-être à vous et celui de ceux qui vous suivent* ».
5. Proposer aux jeunes de se présenter : prénom + « *dire en un mot* » leur ressenti sur le travail que nous proposons de faire ensemble.
6. Présentation de l'/des autre(s) intervenant(s).
7. Explication de la source du projet et de notre réflexion :
 - « *Un budget a été alloué par les autorités en charge de la jeunesse et des écoles pour élaborer un projet avec et pour les jeunes. Nous sommes venus vous rencontrer pour vous donner la parole et réfléchir pour agir ensemble. On s'est rendu compte que ce que vous vivez, votre réalité de jeunes, est totalement différente de ce que nous avons vécu à votre âge. Il y a parfois un monde de différences entre ce que vous vivez et ce que certains adultes pensent que vous vivez. Vous êtes les experts de la jeunesse d'aujourd'hui et de la perception du monde qui vous entoure. Nous voudrions apprendre de vous pour qu'ensemble nous puissions comprendre et agir pour ce que nous estimerons ensemble nécessaire de dire ou de faire avec des autorités concernées. Pour comprendre et agir on a besoin de vous* ».
 - « *C'est ok pour tout le monde ? Oui ?* » (laisser un moment de silence pour donner à chacun le temps de la réflexion et, bien souvent, ils acquiescent positivement de la tête)
 - « *Alors, on y va !* ».
8. À partir de maintenant, c'est un entretien semi-directif qui est lancé. Chaque groupe de jeunes apporte des éléments différents et aborde singulièrement un sujet. Ci-dessous, vous

Annexe II : protocole Porte-Voix (2/5)

trouvez le plan d'entretien. Les questions principales et directrices y sont écrites ; elles sont accompagnées d'exemples de sujets apportés par les jeunes ou pouvant animer la discussion. C'est à partir de ce moment qu'un des intervenants se placera devant un tableau/une grande feuille pour écrire les idées-clés.

9. Il est important de laisser les silences parler. Ce n'est pas un match de ping-pong. La réflexion se fait souvent dans les silences et le croisement des regards :

- **« Quel sens ça a pour vous de vous lever le matin pour aller à l'école ? »**

Les jeunes pourront évoquer (à titre d'exemple) :

- ⇒ Relation avec les enseignants/éducateurs, incitation à apprendre
- ⇒ Notion d'obligation/valeurs
- ⇒ Organisation de l'Enseignement
- ⇒ Notion de réussite, de perspective
- ⇒ Notion d'importance de la scolarité

- **« Est-ce que ça a changé pour vous depuis les primaires ? »**

- ⇒ Les changements de vécus
- ⇒ Les difficultés de concentration
- ⇒ Sentiment d'être livrés à eux-mêmes
- ⇒ *C'est parfois difficile de se lever le matin ?*
- ⇒ Conséquences de la crise du covid-19

- **« Est-ce pareil pour tous ? Quel sens peut-il y avoir pour eux de se lever le matin ? »**

- ⇒ Conséquences psychologiques de l'absentéisme
- ⇒ La « flemme » qui s'installe quand le rythme est rompu
- ⇒ Les différences entre eux et les plus grands, frères ou sœurs

En général, la première séance se termine après un ou deux des thèmes abordés. Ils pourront faire l'objet des prochaines rencontres.

10. Peu avant la fin, résumer les idées écrites sur le tableau. Le but est que les jeunes aient une vue d'ensemble sur ce qu'ils ont exprimé et réalisé comme avancée dans la compréhension du phénomène d'accrochage scolaire. Cela peut amener de nouvelles idées.

11. Conclusion d'un atelier :

- *« On a fait un fameux boulot ; grâce à vous ça avance bien. Vous avez beaucoup de choses intéressantes à partager ! »*
- *« Merci pour votre aide. Nous ferons tout ce qui est en notre pouvoir pour tenir notre promesse et que votre parole puisse être entendue et que ça puisse aider d'autres. »*
- Refaire un tour de table comme au début, en demandant individuellement : *« Que pensez-vous du bout de chemin fait ensemble ? »*

12. Fixer un rendez-vous :

- ⇒ *« Ça vous dit de continuer le travail ensemble ? » S'assurer que tous les participants marquent leur volonté de continuer en les reprenant un par un par leur prénom.*

Annexe II : protocole Porte-Voix (3/5)

- ⇒ S'accorder sur une date assez rapidement. La semaine suivante serait l'idéal en tenant compte de leurs activités pour ne pas les mettre en concurrence.

SÉANCE(s) Suivante(s)

13. Remercier les jeunes de leur présence.
14. Demander de manière informelle comment ils se sentent depuis la dernière fois.
15. Reposer le cadre.
16. Faire un tour de table où chacun exprimera à nouveau son prénom et ce qu'il a retenu de plus marquant lors de la dernière séance
17. « *Qu'a-t-on réalisé ensemble la dernière fois ?* »
18. À partir de maintenant, c'est à nouveau un entretien semi-directif qui est lancé. Chaque groupe de jeunes apporte des éléments différents et aborde singulièrement la suite des sujets de réflexion proposés.
19. Ci-dessous, vous trouverez la suite du plan d'entretien. Comme précédemment, les questions sont accompagnées de réflexions offertes par les jeunes ou de potentiels sujets pouvant animer la discussion.
20. Cette séance peut reprendre et continuer le fil de la précédente avant d'arriver au questionnement que nous proposons ci-dessous.

- « ***Qu'est-ce qui peut faire qu'un jeune ne se lève pas pour aller à l'école ?*** »

Les jeunes pourront évoquer :

- ⇒ Notion d'harcèlement
- ⇒ Rapport jeune-parents
- ⇒ Rapport jeune-professeurs
- ⇒ Notion de solitude
- « ***C'est important de se lever ?*** »

- « ***Comment peut-on garder ou retrouver l'envie de se lever le matin ?*** »

- ⇒ Notion de motivation/d'objectif
 - ⇒ Avoir un sens
21. Le point de mire du cheminement est d'arriver à ce niveau du questionnement. A partir d'ici, il y a tous les éléments qui auront été collectés pour 1) capter l'épaisseur du vécu ; 2) comprendre ; 3) passer à l'action.
 22. Résumer les idées écrites sur le tableau. Le but est que les jeunes aient une vue d'ensemble sur ce qu'ils ont réalisé et cela peut amener de nouvelles idées.
 - Conclure comme aux séances précédentes.
 - Refaire un tour de table en demandant : « *Que pensez-vous du projet et du chemin parcouru ensemble ?* »

Annexe II : protocole *Porte-Voix* (4/5)

DERNIERE(S) SÉANCE(S)

Le moment de l'action et/ou de l'externalisation est à présent venu. Il faut maintenant prévoir et fixer une date, un lieu et des interlocuteurs adultes qui pourront recevoir valablement le message des jeunes. Les responsables des institutions auront été prévenus préalablement et auront donné leur aval en tenant compte des questions pratiques : transport ; autorisations de quitter l'institution ; droit éventuel à l'image ; plage horaire ; ...

Ce qui suit est le reflet de la manière dont nous avons opéré pour poursuivre les ateliers. Le temps et l'énergie dépensés pour atteindre l'objectif peuvent plus que probablement être optimisés pour obtenir des résultats similaires :

23. L'ensemble des interventions enregistrées a été retranscrit par écrit (Sonal est un logiciel gratuit développé et mis à disposition par un chercheur français).
24. La réécoute des ateliers, lors du travail de retranscription ou en d'autres circonstances, est un moment important d'imprégnation du vécu des jeunes. Après les rencontres et dynamiques relationnelles qui ont teinté les perceptions, c'est alors le moment de la synthèse et de la distanciation propices à pénétrer la densité des vécus.
25. Un certain nombre de thématiques peuvent bien souvent être identifiées et varier en fonction de la sensibilité et de l'actualité de chaque groupe. L'évolution rapide et chronophage des technologies ; la difficulté de s'épanouir en l'absence de structures cadrantes ; ...
26. Parmi de nombreux points communs, chaque groupe aura probablement abordé l'une ou l'autre thématique particulière. Après les avoir identifiées pour chaque groupe, nous avons repris leur retranscription et avons isolé les phrases qui exprimaient au mieux à la fois le point de vue général mais surtout la thématique particulière.
27. Les phrases ainsi isolées d'un groupe sont alors transposées et séquencées point par point dans un document. Aucune phrase n'est identifiée en fonction de celui ou celle qui l'a dite. Elles sont mises point par point en suivant l'ordre chronologique de leur expression originale.
28. Retour devant les jeunes : Le processus qui a mené à résumer leur parole en un seul document en reprenant **leurs** phrases est expliqué en s'assurant qu'ils ont compris le processus.
29. Le document est lu par deux ou trois intervenants en faisant alterner le lecteur à chaque phrase.
 - « *Qu'est-ce que ça vous fait d'entendre ces phrases dites par nous ?* »
 - « *Trouvez-vous que ce que nous avons dit est fidèle à votre parole et aux discussions que nous avons eues ?* »
30. Il est important qu'un échange puisse s'initier autour de deux axes : leur sentiment subjectif et l'appréciation objective de la parole restituée.
31. Le temps est à présent venu de positionner le travail accompli dans une perspective de mobilisation et d'action :

Annexe II : protocole *Porte-Voix* (5/5)

- *« Nous vous avons promis que votre parole pourrait être reçue et entendue par des adultes dont la responsabilité est de tenir compte de vos questions ou de donner les moyens d’agir en fonction de vos propositions. Une date a été fixée. Êtes-vous prêts à porter votre parole en répétant devant eux ce que vous venez d’exprimer ? »*
 - *« Les autres groupes qui participent tout comme vous au projet seront là également. Vous êtes prêts à partager votre expérience avec les autres ? »*
32. Nous voilà au terme de notre protocole. Il s’agit à présent d’organiser la rencontre et le partage avec des adultes et les autres jeunes.

Maintenant, ce projet nous concerne tous !

Annexe III : exemple tableau/grande feuille d'un focus-group

Solutions G597?

- "On peut me le dire, pas pour ce que je le fais"; en parlant de lâcher son G597.
- Différent selon qui le dit / différent selon le sexe / grands frères et sœurs / parents
- "Il y a l'influence des autres" (influenceurs) ←
- "Tout évolue": humains qui suivent les entreprises.
- "J'ai eu une meilleure enfance que mon petit frère" => tout évolue

Un vous voyez un de + jeunes?

- Pas les 1^{er}, plutôt les 6^{es} primaires
- "Si une influenceur vient, ça l'écartera":
 - notoriété
 - "parfait"
 - ne cache derrière un écran / montre une vie qui n'est pas vraie
- "Mais pas que! TV, pub, ..."
- "Si on fait pas, on ne fait pas"

=> "La distraction ne permet plus de jouer les tricheurs" => CONCENTRATION
 ↳ "Je termine jamais mes trucs"
 ↳ Patte d'HABITUDE?

Que faire? (Pour l'école)

- Changement du système de l'école => + attractant, change des cours
- Obliger les jeunes?
 - Oui, ça dépend.
 - Si ça va pas, essayer autre chose.
 - Il faut un apprentissage.
- À quoi ça sert?
 - Apprendre
 - Sociabiliser
 - Aimer être là / motivé
 - "Influence" positivement
- Quelles qualités pour un prof?
 - Pédagogie
 - Compétences/savoirs
 - Politesse
- Quelles matières?
 - Bases dans la vie sur tout
 - cours intéressants pour l'avenir (ex: sciences - sociales)
 - Sans intérêt, des d'étudier

- Education/valeurs?
- Trois différents
 - "Fais comme les parents" => influence forte
 - Importance des parents!

Que faire pour les 6^{es} primaires (fin chance pour tous)? le rôle des profs?
 ↳ respect des autres, narcissisme, développement mental.
 ↳ Apprentissage à la vie (socialisation, ...) comme cours; doit être complémentaire à l'apprentissage des parents

Pas en visioconférence!
 Motivés?
 - OUI!

Annexe IV : exemple de notre corpus

14	[410,7] [>Question?]: Qu'est qui donne du sens au fait que vous vous levez le matin pour aller à l'école?							
15	[420,0] [>R1]: Parce que on est obligées.	3	1;2;3;	21	Y aller	Structure	Sociale	
16	[>R1]: On n'a pas le choix.	3	1;2;3;	21	Y aller	Structure	Sociale	
17	[>Question?]: Par qui ou par quoi?							
18	[>R1]: Par les parents et par la loi. Je ne sais pas mais c'est une obligation je pense.	3	1;3	21	Y aller	Structure	Sociale	
19	[442,4] [>R1]: En fait on se pose pas la question. Pour nous, c'est normal. Nos parents ont fait	3		1 22;23	Y aller	Structure	Sociale	
20	[460,8] [>R1]: Obligation ou routine, oui.	3	1;2;3;	21;22				
21	[473,1] [>R1]: Pour avoir un bon métier plus tard; pour réussir dans la vie et pour ouvrir le m	3		3 31				
22	[>Question?]: Pour te former et avoir un boulot, c'est ça?							
23	[>R1]: Oui parce que si on ne passe pas par l'école, on ne peut pas faire grand-chose. Si on n'a	3		3 32				
24	[514,8] [>R1]: Moi, c'est pareil, on n'a pas vraiment le choix.	3		3 32	Y aller	Structure	Sociale	
25	[524,5] [>R1]: Moi, c'est la même chose, je n'ai pas le choix.	3		3 32	Y aller	Structure	Sociale	
26	[>R1]: J'ai envie d'aller à l'école pour avoir un métier plus tard et pas pour rester à rien faire; c	1;3		3 31;32				
27	[>R1]: En soi, c'est une question qu'on ne s'est jamais posée. On ne s'est jamais demandé... Poi	3		1 22	Y aller	Structure	Questionnement	
28	[579,4] [>Question?]: Il y en a qui font un choix différent de vous.							
29	[580,5] [>R1]: Oui, mais nos parents...	x		1 22				
30	[587,5] [>R1]: Mes parents ils ne vont pas me laisser faire ma vie comme ça hein. Ils ne vont pas	2;3		1 21;22				
31	[>R1]: Ça dépend de l'éducation qu'on a eue, ça dépend du modèle qu'on a eu; ça dépend de c	2;3		1 22;23	Y aller	Structure	Familiale	
32	[604,1] [>R1]: C'est dans l'éducation.	2		1 23	Y aller	Structure	Familiale	
33	[613,8] [>R1]: Il y a les valeurs des familles qui éduquent différemment.	2		1 23	Pas aller	Structure	Familiale	
34	[>Question?]: Qu'est-ce qui pourrait motiver d'autres jeunes à se lever pour aller à l'école?							
35	[652,3] [>R1]: Ça dépend de l'école aussi et l'âge. Quand on est plus grand, on a moins l'envie	1;3	?					
36	[672,1] [>Question?]: Et maintenant tu n'as la même motivation pour aller à l'école?							
37	[>R1]: Non, en plus avec le Corona et tout, ça...	c		4 1				
38	[684,4] [>R1]: C'est vrai que c'est une situation qui est quand même inédite et ... on n'a plus er	C;1	4;2	14				
39	[687,9] [>R1]: Ca n'a plus trop de sens en fait.	C;1	4;2	14	Pas aller	Structure	Manque	
40	[691,0] [>R1]: Oui, on n'y va que deux ou trois jours par semaine et ...	c;1	4;2	14				
41	[697,0] [>R1]: On ne fait même plus de trucs cools, regarder des film et tout ça.	c;1	4;2	14				

Annexe V : paroles des jeunes (1/8)

Interventions des jeunes

Groupe N°1 :

1. Moi, ce qui me motive c'est de voir mes amies. Juste ça. Tout le monde se lève tous les jours le matin, donc je trouve que de rester dans son lit c'est un peu bizarre. Mes parents se lèvent aussi tôt le matin donc si moi je reste tous les jours dans mon lit et que mes parents pendant ce temps-là travaillent, je n'aime pas trop ce sentiment de ne rien faire
2. Je n'ai pas vraiment de motivation pour me lever, c'est juste que je me dis que si je ne me lève pas, au final c'est moi qui vais être pénalisée. C'est pour ça que je me lève.
3. On se lève parce qu'on est un peu obligés d'aller à l'école, on n'a pas vraiment le choix, surtout ici à l'internat, on ne peut pas se dérober.
4. Si je pouvais éviter d'y aller je n'irais pas mais vu que c'est obligé, ben. Le seul point positif que j'y vois c'est de voir mes amis.
5. Depuis les primaires, je ne me suis jamais demandé pourquoi je me lève, c'était comme ça. On se lève tous les jours, c'est comme ça on n'a pas le choix, c'est une obligation on se lève pour aller à l'école. C'est bizarre de réfléchir à ça maintenant.
6. Si on ne va pas à l'école, ça ne va pas aller pour notre avenir. On n'a pas le choix, si on veut réussir, il faut réussir nos années.
7. L'école nous aide à développer ses outils pour penser. Si on ne va pas à l'école on n'aura pas cette éducation-là. Par exemple les maths, il faut apprendre à les faire et ça c'est l'école qui va nous l'apprendre. On ne va pas savoir faire Pythagore tout seul dans sa chambre.
8. Je veux surtout réussir pour mes parents en général parce que c'est eux qui me mettent la pression.
9. Ce que l'école nous apporte aussi c'est la discipline. Si je n'avais pas l'école, je n'apprendrais pas à me lever tous les matins, à m'organiser pour me forcer à travailler et tout ça. Je sais que je ne le ferais pas s'il n'y avait pas l'école.
10. Aussi d'apprendre à travailler à plusieurs si plus tard, dans certaines études il faut faire des travaux de groupe, des projets. C'est apprendre la vie sociale.
11. Point de vue relationnel ce n'est pas toujours un bonheur. Faut arrêter avec ça. Ce n'est pas facile pour énormément d'enfants de s'en sortir à l'école et surtout maintenant avec la venue des réseaux sociaux. Il y en a qui veulent se lever le matin parce qu'ils aiment l'école, ils aiment apprendre, mais à cause justement des autres élèves qui ne veulent pas...
12. Ce n'est pas à cause de l'école, c'est à cause des personnes, en l'occurrence le harcèlement. C'est de plus en plus fréquent, il y a de plus en plus d'enfants qui aimaient bien venir à l'école, mais à cause du harcèlement ils ont été dégoûtés.
13. Du coup j'étais obligée de faire comme si j'étais malade ou trouver des prétextes pour ne pas y aller parce que je ne pouvais pas vraiment dire que j'étais harcelée.
14. Je me suis disputée avec une personne et ça a été sur les réseaux sociaux. Je ne voulais plus aller à l'école. Le matin, je faisais semblant que j'étais malade, que j'avais mal au ventre. Je n'avais juste pas envie de retourner à l'école à cause de ce qui s'était passé.

Annexe V : paroles des jeunes (2/8)

15. [Laisser un silence] L'école met beaucoup de pression, parce que tu dois avoir des bons points, être un élève parfait, parfois c'est trop et c'est dur. Parfois j'étais malade de stress. Je ressens beaucoup de pression de la famille et des profs. L'école surtout, oui.
16. Je trouve important d'avoir de la pression quand même. On ne se rend pas compte mais la vie active c'est quand même quelque chose de compliqué. Quand on veut, plus tard, trouver un boulot, faire des études ou partir à l'étranger, c'est assez compliqué. Il faut vraiment savoir ce qu'on veut. Si, depuis qu'on est jeune, on ne met pas une pression, on n'ira pas très loin dans la vie parce que plus on va avancer et plus ce sera dur.
17. Être sous pression ça apprend quand on a un objectif proche. Par exemple quand on rend un devoir, être sous pression c'est important. Mais là notre objectif il est fort loin, c'est réussir en règle générale. Du coup, je trouve que c'est insoutenable.
18. Ce sont surtout les points qui me stressent. Parce qu'en soi, comprendre tout ce que j'apprends, tout ce que je suis sensée savoir, ce n'est pas ça qui me stresse.
19. Un point important pour que ça aille à l'école, c'est le cadre familial. Le père part ou la maman n'est pas bien dans son travail, ou vice versa. Tout ça découle beaucoup sur l'enfant. Et donc un enfant qui a une mauvaise situation familiale, ça ne va pas aller à l'école non plus. Donc c'est important aussi l'influence de la famille et l'éducation.
20. Il y a des jeunes qui ne vont pas trouver une solution à ce problème et qui vont parfois se droguer ou fumer.
21. Quand un parent est en dépression et qu'il est triste, sans qu'on ne le veuille on le ressent tout le temps et du coup on n'arrive plus à se concentrer sur autre chose. Les émotions des parents ça nous influence super fort sans qu'on ne s'en rende compte. Je ne sais pas expliquer pourquoi mais en tous cas ça influence super fort. Dès qu'un parent est mal, on est super mal.
22. La tristesse attire la tristesse et la joie attire la joie. Je ne pense pas que quelqu'un va être dépressif à côté d'une autre personne qui est tout le temps super joyeuse. Elles vont tout le temps s'influencer. C'est pareil pour la joie : s'il n'y a pas quelqu'un qui est joyeux, on ne va pas commencer à s'éclater tout seul, ce sont des émotions.
23. Quand nos parents ne sont pas forts, qu'ils sont dépressifs ou fragiles et qu'on est ado ou pré-ado, on va rejeter nos parents. On a directement ce réflexe de rejeter les parents parce qu'ils n'ont pas le rôle qu'on voulait qu'ils aient.
24. [Après un silence] Je trouve que c'est intéressant ce qu'on fait. Par la parole et parce que d'autres nous racontent, on peut un peu mieux connaître leur ressenti et on peut, un peu, apprendre sur d'autres expériences que la nôtre puisqu'il n'y a que nous qui vivons notre expérience. On ne vivra jamais l'expérience d'un autre. Nous, on est nous, du coup c'est intéressant de voir comment les autres voient.
25. C'est bien de savoir que je ne suis pas la seule à avoir des problèmes et qui pense à pourquoi je vais à l'école et des choses comme ça. On a parfois des conversations sur pourquoi on va à l'école, ça sert à quoi, pourquoi c'est obligatoire. Donc c'est très intéressant, oui.

Annexe V : paroles des jeunes (3/8)

Groupe N°2 :

1. Ce que vous essayez de faire, c'est de nous écouter pour changer des choses ; pour les personnes qui sont plus jeunes que nous ; voir ce qu'on pourrait changer vu qu'on a déjà de l'expérience.
2. C'est bien aussi de soutenir les plus jeunes parce que ce n'est pas toujours facile.
3. C'est bien d'aider les autres et parfois de faire bouger les choses sur certains sujets.
4. [Laisser un silence] En fait on ne se pose pas la question de savoir pourquoi on se lève pour aller à l'école. Pour nous, c'est normal. Nos parents ont fait ça ; nos parents se sont levés tous les jours pour aller à l'école ou pour faire des études. Donc on ne se pose pas la question de savoir si on a le choix ou pas parce que c'est devenu automatique en fait.
5. Obligation ou routine, oui.
6. Pour avoir un bon métier plus tard ; pour réussir dans la vie et pour ouvrir le maximum de portes.
7. Pour nous, c'est logique en fait. C'est la logique des choses. On va à l'école parce que c'est comme ça, on ne s'est jamais posé la question.
8. Mes parents ils ne vont pas me laisser faire ma vie, ils ne vont pas me laisser dans mon lit.
9. Ça dépend de l'éducation qu'on a eue ; ça dépend du modèle qu'on a eu ; ça dépend de ce que nos parents ont fait.
10. C'est dans l'éducation. Il y a des familles qui éduquent différemment.
11. Ça dépend de l'école aussi et de l'âge. Quand on est plus grand, on a moins l'envie que quand on était petit. Maintenant je n'ai plus la même motivation pour aller à l'école. En plus avec le Corona...
12. Le fait qu'on ne vient qu'une semaine sur deux, que ... tout ça fait que là on ne suit plus. Surtout pour ceux qui ont une difficulté.
13. Le fait de nous lever de nous-mêmes quand nos parents partent travailler, euh... Il faut quand même être fort mentalement pour le faire.
14. Le fait aussi qu'on nous surcharge de matière. Ils nous mettent tout plein de trucs pour dire en juin qu'ils ont fini la matière.
15. Ça n'a plus trop de sens en fait.
16. Je trouve que l'école c'est un endroit où il y a trop de stress ; trop d'emprise sur nous. T'as un échec à ton bulletin et t'es là à te stresser de la réaction de tes parents.
17. Puis, parfois, il y a des profs qui ne t'aiment vraiment pas et qui t'enfoncent.
18. Et aussi la méthode de travail qui ne nous fait pas aimer l'école. On ne va pas se dire youpeee on va faire des maths.
19. Ce sont aussi les conditions : il y a plusieurs profs qui disent que l'humain n'est pas habitué à être assis 8h par jour et 5 jours sur 7 sur une chaise ; de nous taire et de rester concentrés pendant 8h.
20. Ça n'a plus de sens pour nous.
21. On nous met une pression psychologique. Il y en a qui vont être très sensibles et qui vont prendre droit au cœur qu'on leur dise : « t'es nul ». Il y a des mots qui sont employés et qui sont durs envers les élèves.

Annexe V : paroles des jeunes (4/8)

22. On nous met une étiquette : « t'es nul en math ». Et voilà t'es nul en math et tu resteras nul en math toute ta vie.
23. Ça change en fonction des écoles mais il y a des écoles où il faut être l'élite et si tu n'as pas le niveau, tu rentres chez toi, voilà.
24. Les problèmes ont toujours été là mais ils se renforcent avec la crise sanitaire.
25. Je ne sais pas ce qu'on peut faire. Il faut se poser les bonnes questions.
26. L'école a toujours été comme ça, s'ils avaient envie de changer, ils l'auraient fait avant.
27. Il y a des millions d'autres élèves qui vivent la même chose que nous. Dans chaque école, il y a certains points qui vont se retrouver.
28. C'est sûr qu'il y aura des choses qui sont les mêmes mais peut-être qu'il y a des choses en plus chez eux.
29. Si demain on me demande si j'ai envie d'aller à l'école, même s'il y a beaucoup d'inconvénients et si ça m'énerve d'y aller, je pense que j'irais quand même. Même je suis sûre que j'irais pour avoir un avenir, pour avoir un métier. Si on ne va pas à l'école, on n'a pas les mêmes chances que les autres gens en fait. Je pense qu'on a déjà une chance de pouvoir aller à l'école alors on doit profiter de cette chance et y aller.
30. En 6ème primaire, c'est l'âge où on commence à grandir mais on ne se rend pas vraiment compte, sans être entré dans le secondaire, de ce que c'est en fait.
31. En 6ème primaire s'il y avait eu des jeunes - des adultes ce n'est pas pareil - des jeunes qui seraient venus nous parler, je pense que ça aurait déjà aidé.
32. Je leur demanderais s'ils ont des appréhensions ou pas, et s'ils en ont pour entrer en secondaire, je leur demanderais de dire pourquoi.
33. En primaire on était quinze dans notre classe, on est suivi, on connaît ta vie, on connaît tes parents, on sait bien qui tu es, tes difficultés.
34. On a eu de l'aide qui nous était apportée et puis on est venus en 1ère secondaire et voilà : on vous a lâchés et on vous dit maintenant que vous êtes grands, vous avez 12 ans et faites votre parcours tout seul.
35. Ça dépend aussi de la situation familiale qu'on a. Un enfant qui va être suivi par ses parents et qui va avoir toute l'aide dont il a besoin et qu'il veut de ses parents, ça ne va pas être pareil par rapport à un enfant dont les parents ne sont pas présents.
36. Je trouve que c'est notre génération : quand on n'a pas envie de faire quelque chose, on ne le fait pas forcément. Alors qu'avant on nous forçait. Maintenant on décide un peu plus nous-mêmes.
37. Ça évolue, c'est comme ça. On ne saurait rien y changer.
38. Ce n'est pas qu'on est bête ; notre cerveau beh...
J'ai l'impression qu'on a un smartphone... et qu'on est tout le temps dessus.
39. Moi je n'arrive plus à me concentrer chez moi.
40. On a le cerveau ramolli.
41. Tout se relie à notre téléphone.
42. Je rentre chez moi et je vais aller sur mon téléphone. Je n'ai pas envie de faire mes devoirs, ça me saoule.

Annexe V : paroles des jeunes (5/8)

43. Pendant le premier confinement, tous les jours on était sur notre téléphone. C'était pour garder contact.
44. On est nés avec le téléphone, avec internet.
45. Vu que tout le monde est dessus, on ne se rend pas compte qu'on change de génération.
46. Comment expliquer qu'on est une autre génération ? Les autres, quand ils sont nés, il n'y avait pas internet, pas de téléphone.
47. Arriver à gérer son temps comme des tiroirs : quand tu étudies, tu mets ton téléphone dans un tiroir et tu ouvres le tiroir de ton travail pour les écoles. Et quand c'est fini tu ouvres le tiroir pour reprendre ton téléphone.
48. Oui, j'y arrive.
49. Moi, non.
50. Je n'arrive pas à étudier. Par exemple, quand je mets mon téléphone de côté et que j'essaie d'étudier, je vais penser à quelque chose d'autre. Je n'arrive pas à me concentrer sur ma feuille.
51. Un sujet que j'apprécie plus, ça va toute de suite attirer ma concentration.
52. En primaire, mes parents étaient derrière moi. Là non, mes parents ne sont plus là, derrière moi. Je fais un peu ce que je veux.
53. Ça sert à quoi le week-end si ce n'est même pas pour se reposer ? Je ne vois pas à quoi il sert, je stresse déjà pour les interros du lundi. Je fais mes devoirs tout le temps au dernier moment...
54. Je vais rester sur mon téléphone tout le weekend tout en restant stressée parce que j'ai une interro. Mais je ne vais rien faire du tout pour l'école.
55. Je n'arrive pas à quitter mon écran.
56. Un jeune de 10 ans voit des trucs qu'il ne devrait pas voir à 10 ans. Par exemple TikTok.
57. Quand je vois ce que ça donne les écrans, s'ils continuent comme ça, ça va être encore pire la génération après.
58. Je ne sais pas ce que je vais faire plus tard, mais je sais ce que je ne vais PAS faire. C'est chaud de savoir son métier à 14 ans.
59. [Laisser un silence] Le plus important à faire c'est de laisser les jeunes s'exprimer. Pourquoi est-ce qu'on le fait seulement maintenant ?
60. Changer le mode de vie, la mentalité.
61. Changer le processus scolaire, la manière d'enseigner.
62. Changer la manière de nous expliquer la matière et "casser les codes", c'est-à-dire de s'ouvrir à d'autres choses que de rester tous les mêmes. Ouvrir les mentalités à la différence.
63. Une autre approche pour nous apprendre les choses.

Annexe V : paroles des jeunes (6/8)

Groupe N°3 :


1. Se lever pour aller à l'école le matin, je trouve que c'est déjà une valeur importante qu'on inculque comme la ponctualité pour plus tard, pour le travail. Donc je trouve que ça c'est déjà une valeur et essayer d'inculquer ces valeurs-là ce serait déjà...
2. Que ce soit en technique ou en général, on est dans une filière où on n'aime pas forcément ce qu'on fait. C'est pour ça qu'il y a du décrochage scolaire alors qu'il y a des gens qui ont des potentiels énormes à développer, comme chaque être humain.
3. C'est pour ça qu'il faut avoir la motivation de se dire que, plus tard, on va être quelqu'un si on se motive à finir les secondaires et à se lever tous les jours le matin. C'est pour arriver à un but, eh ... voilà.
4. Je fais le maximum pour avoir les meilleurs points et réussir.
5. Quand je me suis dit que je voulais être éducateur, j'ai trouvé la motivation. Ici, j'y allais parce que j'étais à l'internat et qu'ils nous disaient de partir quoi ... de me lever le matin.
6. En primaire, j'étais plutôt motivé et j'arrivais à l'école à l'heure. Mes points et tout c'est toujours bon, mais arriver à l'heure à l'école, c'est un véritable combat pour moi. S'ils n'étaient pas là pour venir me réveiller chaque matin, je...
7. Je suis dans une option que je n'aime pas forcément, je me force à y aller. Rien que le mot forcer, ce n'est déjà pas normal de le dire.
8. D'apprendre pour apprendre je n'aime pas cette optique-là. Si je pouvais structurer la machine à apprendre avec quelque chose d'intéressant, ça me motiverait plus à faire quelque chose pour l'école. Donc le problème, je pense, il ne vient pas seulement des jeunes. Le problème il vient aussi de l'école, des matières proposées. Bon, les sciences-éco ça peut être intéressant, les sciences sociales aussi, mais les cours bien lourds, les maths... Le français c'est toujours important, les langues aussi, mais les autres cours je ne vois pas à quoi ils servent.
9. On pourrait introduire des cours pour notre vie future, apprendre à s'aimer soi-même, apprendre la vie et à aider les autres.
10. Des fois, quand je n'étais pas à l'internat, je n'allais pas à l'école. Si, j'allais, mais c'était rare quand j'allais. Parce que j'aimais bien de dormir un peu plus tard. J'avais la flemme. Me lever, prendre mon bus, ... et voilà. Des fois j'avais envie, des fois je n'avais pas envie. Et aujourd'hui, je vais tous les jours. Je n'ai pas raté un jour d'école. Dans mon prochain bulletin j'ai déjà zéro échec alors qu'avant j'en avais un peu. Donc, finalement, aller à l'école, c'est une bonne chose. Maintenant oui.
11. Il y a plus souvent que je ratais plutôt que d'aller à l'école quand je n'étais pas à l'internat. Maintenant, beh c'est mieux d'y aller quand même.
12. Se lever pour un cours que t'as pas envie, c'est ça qui... Oui, ça décourage un peu. Et puis, au moment où tu trouves ce que tu aimes bien, le boulot que t'as envie de faire plus tard, ça te donne du courage en plus. Ça donne envie de le faire...
13. C'est quand même l'internat qui nous a sauvés au niveau scolaire. Sans l'internat, franchement euh... C'est grâce à l'internat que j'ai réussi pour le moment, que je me lève plus ou moins à l'heure, que je vais à l'école, si j'étais resté chez moi, je ne sais pas où je serais.

Annexe V : paroles des jeunes (7/8)

14. Certains n'aiment pas d'avoir des règles. Au début, je n'aimais pas mais maintenant, quand je rentre chez moi, ça fait bizarre parce qu'il n'y a pas de règles. Tout le monde n'a pas la chance de pouvoir aller dans un internat.
15. Je ne dis pas que je ne foudrais rien chez moi mais je serais beaucoup moins intéressé par l'école et beaucoup moins à l'école aussi.
16. Au début, je n'aimais pas l'internat mais maintenant ça a changé, je me suis habitué. Au début, de se réveiller à 6h, c'était chaud, mais maintenant, ça va.
17. Je pense que c'est l'encadrement. Le fait d'être encadré et tout ça, je pense que c'est ça, d'être encadré H24, le fait d'avoir des règles, c'est surtout ce fait-là qui nous construit.
18. Je n'avais aucun ordre chez moi et tout seul me dire que j'allais aller à l'école, à 13 ans, je n'étais pas vraiment intéressé. Du coup on m'a mis à l'internat et c'est plus strict. Il y a des règles ici. Du coup, au début, j'y allais grâce à l'internat.
19. La faute ne vient jamais de l'enfant, pour moi ça va être l'entourage de l'enfant et en priorité les parents. L'enfant va accrocher à l'école si les parents ont eu une approche assez bien pour le faire accrocher depuis les primaires. En lui faisant apprendre à étudier, en lui faisant apprendre plein de choses, il aura alors plus de facilités. Si l'école c'est quelque chose de simple pour lui, ça va être le B-A-BA d'y aller à l'école, ça va être... Si on ne lui a pas appris à étudier, si on ne lui a pas appris à aller à l'école, l'école ça devient très chiant. Au bout d'un moment, au milieu de l'année, si il n'y a plus aucun cours où on est bien et où on n'a pas d'échec, ... J'ai été délaissé à partir du premier quart de l'année où les profs ont dit : *« c'est un peu le cas désespéré de la classe, à la fin de l'année dégage »*.
20. Un élève peut avoir l'envie d'aller à l'école mais s'il se fait harceler il peut ne pas avoir envie d'étudier et d'aller à l'école.
21. Le harcèlement, c'est aux parents d'inculquer à l'enfant le respect pour les autres, c'est aux parents de lui dire : *« ce n'est pas une raison pour se moquer de lui. C'est une raison, plutôt, pour aller vers lui, pour le comprendre »*. Le problème ça reviendrait aux parents qui n'éduquent pas leurs enfants.
22. On nous apprend à étudier, mais on nous apprend surtout à réussir. Et il vient de là le problème.
23. Le but c'est « réussir son contrôle », c'est d'être dans l'optique de la réussite. Donc, peu importe le moyen qu'on emprunte pour réussir ce qui peut facilement imposer la triche, enfin la fraude... Le but de l'école ce n'est pas d'apprendre quelque chose, c'est de « réussir ». Voilà, c'est ça.
24. C'est juste de réussir pour réussir. Si on a les points c'est nickel. Tant que tu réussis, c'est bon. Mais...s'ils ne te choppent pas en train de tricher.
25. [Laisser un moment de silence] A la maison il y a tout le temps des disputes, alors à l'internat ça permet de connaître plus de personnes et d'être éloigné du..., de la famille. Moi, perso, j'aime bien. Être hors de la famille, c'est bien aussi je pense.
26. Si on parle à un enfant, nous, en tant qu'adolescents, l'enfant va plus facilement comprendre et va moins vite oublier. Avec un adulte ça rentre et ça sort, c'est pour ça que ça pourrait être intéressant de parler nous-mêmes aux jeunes.

Annexe V : paroles des jeunes (8/8)

AMO Mille lieux de vie

PORTE-VOIX 

Mai 2021

27. Quand on voit vivre certains, on se demande comment ils vont faire plus tard.
28. Si on peut aider, si on peut dire des choses qui vont faire changer les choses ; le point de vue des gens et des enfants surtout.
29. Oui. Si on peut rendre la vie meilleure.

Abstract : La place de la parole des jeunes est un sujet régulièrement mis sur la table des institutions du secteur de l'Aide à la Jeunesse. Pourtant, il semblerait que certains travailleurs du social n'en prennent pas compte et estiment avoir déjà pour connaissance le vécu des leurs bénéficiaires. Le projet *Porte-Voix* démarre d'une page-blanche vis-à-vis des réalités que vivent les adolescents. L'équipe en charge a tenté de renouveler le genre en insistant sur l'impérativité qu'un jeune est l'expert de son propre vécu ; elle prime de le mettre à sa juste place dans les processus décisionnels entrepris par les acteurs du champ social en question. Par des témoignages purs et captivants, cet article met en exergue la capacité qu'a un environnement dans l'émancipation d'un individu en tant qu'acteur décisionnaire.