

**Le « temps libre » à l'adolescence :
espaces - temps d'accueil et
d'autonomisation**

Expériences d'adolescents et de professionnels
en Écoles de Devoirs de la région liégeoise

Nadine Cloes

Promoteur : Pierre Doyen

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

Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention
du grade de Master en ingénierie et action sociales

Année académique 2021-2022

Table des matières

Introduction.....	3
I. Contexte de la recherche.....	4
1.1. La place des jeunes dans la société	4
1.2. Le processus d'autonomisation à l'adolescence	5
1.3. Les enjeux du temps libre à l'adolescence	7
II. La méthode	11
2.1. L'échantillon.....	11
2.2. Recueil de données.....	12
III. Les résultats.....	14
3.1. La parole des adolescents	14
L'investissement de l'espace-temps	14
La quête d'identité.....	15
L'autonomie.....	15
Les activités.....	15
La mobilité.....	16
Les besoins rencontrés dans les structures d'accueil.....	16
3.2. Les recommandations des professionnels en EDD	17
IV. La discussion.....	18
4.1. Evaluation du cadre et du dispositif EDD	18
4.2. Et dans nos pratiques professionnelles ?	20
4.2.1. Repenser la notion d'accueil	20
4.2.2. Les limites de la recherche-action	22
Conclusion	22
Liste des abréviations	24
Bibliographie.....	25

Dans ce document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et dans le seul but d'alléger le texte.

Introduction

Ce travail s'appuie sur une recherche-action menée dans le cadre de l'actuelle réforme de l'Accueil Temps Libre (ATL) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), et plus particulièrement dans le secteur des Écoles de Devoirs (EDD).

Une première recherche documentaire consistait à conceptualiser l'adolescence et le temps libre dans une dimension historique, politique et psycho-développementale. Il s'agissait de questionner la place des jeunes dans la société, leur processus d'autonomisation, les enjeux du temps libre à cette période de la vie, et l'institutionnalisation de leur espace-temps par les pouvoirs publics.

La recherche de terrain consistait à recueillir la parole des adolescents de 12-15 ans en situation de précarité¹ et la parole des professionnels en EDD. Ses résultats démontrent une dissonance entre les représentations que les jeunes se font du temps libre et la manière dont celui-ci est institutionnalisé.

L'évaluation du cadre et du dispositif EDD nous permet de dégager ce qui entrave ou facilite le processus d'autonomisation des adolescents dans ce type de structure d'accueil et démontre un processus de subjectivation dans le dispositif. Repenser l'accueil en termes d'hospitalité et de rencontre permettrait de redéfinir les contours d'un dispositif trop flou pour les professionnels, et particulièrement leurs missions d'accompagnement.

Suivant une méthode rigoureuse, la recherche-action peut présenter certaines limites. Cependant, les résultats dégagés présentent bien les points de convergence entre tous les participants sur la thématique.

La recherche ciblait le secteur des EDD pour ses spécificités (l'âge du public accueilli, ses horaires et ses missions)². Situées principalement en zone urbaine³, dans les quartiers populaires, elles accueillent un public en précarité socio-économique et/ou socioculturelle, « maîtrisant mal langue française » et « ne bénéficiant pas à domicile d'un accompagnement

¹ Dans le cadre de ce travail, le terme précarité se définit par un manque de ressources économiques, culturelles et/ou sociales, et renvoie à l'insécurité et la vulnérabilité (Pierret, 2013).

² « Une Ecole de Devoirs (EDD) est une structure d'accueil des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans, ouverte après les heures scolaires et indépendante des écoles. Sur base d'un projet d'accueil, d'un plan d'action annuel et avec l'appui d'une équipe pédagogique qualifiée, elle développe un travail pédagogique, éducatif et culturel d'accompagnement aux apprentissages et de formation citoyenne. » (ONE, 2019).

³ Actuellement, les EDD sont classifiées en zones urbaine et rurale suivant la définition de l'OCDE selon laquelle une zone est considérée urbaine lorsque la densité de la population est au-delà de 150 habitants/km². (GFWB, 2004 : art.7§3 2°).

scolaire ou social » (GFWB, 2004 : art. 17 §1 6°). Leurs missions, définies par voie décrétole, visent à favoriser :

- « 1. le développement intellectuel de l'enfant, notamment par l'accompagnement aux apprentissages, à sa scolarité et par l'aide aux devoirs et travaux à domicile ;
2. le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle ;
3. la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication ;
4. l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation. »

(GFWB, 2004 : art.2 §1^{er}).

I. Contexte de la recherche

1.1. La place des jeunes dans la société

La difficulté à définir l'adolescence et notamment ses contours illustre la complexité à leur trouver une place dans la société.

L'adolescence se situe entre 10 et 24 ans (Sawyer & al., 2018) et est un moment de l'existence, bordé par les repères de la vie enfantine, et levant le voile sur ce qui sera une autre étape à franchir, celle de l'âge adulte, avec la découverte d'un nouveau futur. Durant cette période, le jeune individu expérimente dans l'instant présent une multiplicité de moments, guidé par ses nouvelles pulsions et influencé par ses environnements.

« Le « moment adolescent » désigne à la fois une ponctualité temporelle, une puissance de mouvement et une phase dans le développement. » (Masson, 2004 : 105).

En Europe continentale, les évolutions sociétales, politiques, culturelles et institutionnelles ont progressivement amené les instances institutionnelles à s'intéresser à l'adolescence. C'est d'abord l'Eglise et les pouvoirs publics qui tentent de contenir les jeunes aristocrates dans leurs comportements excessifs de jouissance. Plus tard, du 19^{ème} siècle aux années 1960, c'est le comportement moral des jeunes, dérangeant l'ordre social, qu'il faut encadrer. Au 19^{ème} siècle, le principe d'Etat Providence apparaît en Europe avec la révolution industrielle et vise à la protection sociale des travailleurs. L'Etat Providence doit investir dans la jeunesse afin d'orienter les politiques sociales vers des actions préventives plutôt que réparatrices ou compensatoires. Les jeunes et les femmes non actives sont des ressources au bénéfice des

retraites à venir (Esping-Andersen, 2008). Qu'il provienne de la bourgeoisie ou du milieu ouvrier, l'oisiveté de l'adolescent ne répond pas aux vertus morales de l'époque. Le travail et l'effort sont les fondements d'une éducation basée sur la culpabilité, amenant le jeune à anticiper les éventuelles afflictions que ses comportements pourraient engendrer sur ses parents et à éprouver des remords. (Galland, 2017).

A l'époque actuelle, les politiques publiques, de l'Europe au local, intègrent pleinement les jeunes, leur offrant le droit de parole et de participation en vue de leur intégration et de leur contribution dans la société active. En Belgique, fort de cette pensée, l'Etat social actif inscrit préventivement les jeunes, et notamment les plus sujets à l'inactivité, dans une dynamique d'activation et de participation. L'oisiveté est désormais perçue comme un risque pour l'équilibre de la société (Franssen, 2005). Dès lors, on peut supposer que l'institutionnalisation du temps libre entre dans cette perspective de maximisation du capital jeunesse de notre société, comme un investissement social permettant de pallier aux défis économiques sur lesquels se construisent les politiques sociales.

« La Fédération Wallonie-Bruxelles doit permettre aux francophones de s'instruire et de se cultiver. Elle doit favoriser leur épanouissement. Le bien-être des enfants, des jeunes, des générations futures sont au cœur de son action. La Fédération doit les aider à développer leur sens de l'innovation et de l'initiative. Elle doit les encourager à devenir autonomes et responsables, à accomplir des efforts et à prendre part pleinement à la société. » (GFWB, 2014).

Cet argument sera développé plus loin.

1.2. Le processus d'autonomisation à l'adolescence

L'adolescence est une période de transformation physique et psychique, inscrite dans un espace-temps. Les différentes phases de développement que l'individu va traverser — dont la pensée abstraite, le raisonnement moral et la socialisation — vont l'amener à penser et investir le monde qui l'entoure, et à le rationaliser. Ce phénomène traduit le processus d'autonomisation dans lequel l'adolescent va se déployer. Ce processus traverse tous les domaines de l'existence et dépend de l'environnement social, familial et culturel dans lequel l'individu évolue. En effet, l'autonomie ne s'oppose pas toujours à de la dépendance. Elle s'appuie tant sur ce que l'individu reçoit, sous une certaine forme de passivité — comme son identité, son sexe, l'amour de ses parents, sa culture — que sur ce qu'il construit, comme ses relations (Foray, 2017).

« L'autonomie n'est pas une donnée immédiate de l'existence, mais le résultat d'un devenir. Elle se joue dans ce que "je" fais de ce matériau socialement constitué qu'est le "moi". Elle se joue dans ce que "je" fais de ce que l'on a fait de "moi". » (*Idem* : 21).

Les définitions et les représentations que l'on se fait de l'autonomie sont nombreuses et touchent diverses dimensions, philosophiques, politiques, éthiques, socio-économiques.

A l'époque actuelle, dans notre système néo-libéral, au même titre que la participation abordée plus haut, l'autonomie est devenue un instrument idéologique, obligeant la personne à s'activer et la rendant seule responsable de ses conditions de vie (Franssen, 2003). Dans ce travail, nous privilégierons le processus d'autonomisation dans sa dimension positive comme processus de singularisation originale, de découverte de soi et d'épanouissement personnel.

La maîtrise du temps et des espaces fait partie du processus d'autonomisation de l'adolescent dans sa construction identitaire, subjective et sociale. En particulier, il a besoin d'investir des lieux et des moments informels, non institués, comme peuvent l'être les seuils, les cages d'escaliers, les espaces publics⁴. Hors du contrôle des adultes, et notamment de ses parents, il va pouvoir se singulariser en expérimentant avec ses pairs un nouveau langage corporel et verbal, en exerçant ses capacités physiques et réflexives sans contraintes morales ou normatives. Bavarder, se saluer, se toucher, croiser les regards, se reposer, lire, danser,... deviennent des rites réalisés dans ces espace-temps informels, et procèdent à l'inscription de l'individu dans la culture adolescente (Maurin, 2010).

Dans son processus d'autonomisation, l'adolescent va s'emparer de la gestion de son temps par-delà les normes qui lui sont imposées, principalement par ses parents et l'école. Il va se réapproprier la maîtrise de son temps en adoptant deux comportements : la désynchronisation et les situations d'urgence délibérément provoquées.

« La désynchronisation consiste à se démarquer des contraintes temporelles prenant surtout la forme d'horaires imposés par l'institution scolaire et la famille. » (Lachance, 2018 : 300).

Les retards à l'école ou s'attabler en dernier au repas du soir ne constituent pas une attaque personnelle envers l'autorité, ni même une forme de rébellion, puisque l'adolescent se soumet

⁴ Il existe plusieurs définitions de l'espace public, selon que l'approche soit philosophique (espace d'expression), politique, économique (gratuité d'espaces collectifs) ou urbanistique (affectation du domaine public non bâti à des usages publics). En management public, il se définit comme un instrument géré par les pouvoirs publics, mis à la disposition des citoyens et remplissant une fonction sociale (Remacle, 2016).

finalement à la contrainte. Ces comportements sont plutôt un moyen de renforcer son sentiment d'autonomie envers des contraintes temporelles quotidiennes sur lesquelles il n'a pas d'emprise. Provoquer délibérément des situations d'urgence le forçant à se presser, comme courir après son bus, étudier la veille d'un examen, permet encore une fois à l'adolescent d'étayer son sentiment d'autonomie en relevant des défis qu'il s'est lui-même imposés.

« Ce n'est pas un désir d'opposition qui participe de l'élaboration d'un rapport au temps spécifique mais plutôt une nécessité anthropologique de s'affirmer dans un monde vécu comme étant profondément contraignant. » (*Idem* : 302).⁵

1.3. Les enjeux du temps libre à l'adolescence

La notion de temps libre est arrivée au début du 19^{ème} siècle, avec la diminution de temps de travail et les congés des ouvriers. Les mouvements populaires vont investir dans le temps libre des travailleurs afin de leur permettre de s'instruire, estimant que la connaissance est une nécessité pour revendiquer ses libertés et avoir accès à ses droits. Ainsi est né le mouvement d'éducation populaire qui deviendra à la fin des années 1950 l'éducation permanente. Le temps passé que l'on appelle « à ne rien faire » était mal perçu et justifiait que l'on investisse ce temps libre pour en faire un temps éducatif (CARHOP, En ligne).

Selon une enquête réalisée par la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC) en 2009 en France, les adolescents de 13-17 ans investissent peu les activités culturelles institutionnalisées, notamment en raison de leur volonté à maîtriser le peu de temps dont ils disposent hors des cadres définis par les exigences familiales et scolaires. (Enel, 2014).

La nécessité d'investir et de désinvestir des espace-temps comme les activités de loisirs au sein d'une structure amène l'adolescent à retrouver une certaine forme de liberté et de requestionner ses désirs profonds sous prétexte qu'il est devenu trop grand pour l'activité en question, qu'il doit « passer à autre chose » ou par mimétisme envers ses camarades. (*Idem*). Il y a là une réappropriation du temps et de l'espace qu'il choisit d'occuper.

Pendant son temps libre, la découverte des espaces urbains (y compris la maîtrise de la mobilité) fait partie de son processus d'autonomisation. Elle « participe au processus de socialisation du jeune et à la construction de son identité notamment parce qu'elle est le

⁵ Ces décélérations et accélérations mises en scène et contrôlées résultent d'un paradoxe entre ce que la société impose à ses individus (être autonome dans la gestion de son temps à des fins de performance et de rentabilité) et entre des exigences temporelles contingentes.

support du passage progressif du monde familial au domaine public urbain. Elle permet non seulement aux adolescents de s'affranchir de la tutelle de leurs parents, mais surtout d'explorer des espaces publics inconnus situés en dehors du quartier » (Oppenchain, 2013 : 18).

A l'inverse, d'autres travaux démontrent que l'espace chambre peut être revendiqué comme un « sanctuaire » permettant de s'isoler. L'incitation des parents à rester à la maison, par crainte des risques du « dehors »⁶, renforce cette « culture de la chambre ». Celle-ci est soutenue par l'accessibilité aux médias, permettant aux adolescents d'interagir avec le monde extérieur (Glevarec, 2010).

Néanmoins, le besoin d'investir des espaces extérieurs serait plus prégnant dans les milieux populaires. Ici, la promiscuité des aménagements et le manque d'accès à des outils de communication, d'information et de détente autres que le téléphone, à quoi s'ajoutent les tâches utiles à la gestion journalière de la famille, permettent peu à l'adolescent de s'individualiser (Tillard, 2014).

1.4. L'institutionnalisation de l'espace-temps des adolescents par les pouvoirs publics

En Belgique, la Loi du 19 mai 1914 rend l'école obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans, visant ainsi à les éduquer et à interdire le travail juvénile. Elle est remplacée par la Loi du 29 juin 1983, légiférant l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. A partir de 15 ans, le jeune peut choisir un enseignement à temps plein « au maximum sept années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice ; en aucun cas l'obligation scolaire à temps plein ne se prolonge au-delà de seize ans » ; ou un enseignement à temps partiel : « la période d'obligation scolaire à temps plein est suivie d'une période d'obligation scolaire à temps partiel » (GFWB, 1983 : art. 1^{er} §1^{er})⁷.

Les régimes horaires et les espaces sont ainsi institutionnalisés par les pouvoirs politiques.

Le jeune est également soumis à une institutionnalisation informelle de son temps par les parents et les obligations familiales. Le temps des repas, les courses avec ou pour les parents, le petit frère ou la petite sœur à aller rechercher à l'école, ... Dans certaines familles, les adolescents, et notamment les filles, sont amenés à réaliser des tâches ménagères. Dans les

⁶ La mobilité de l'adolescent dépend de son environnement social et géographique, y compris des représentations que les parents peuvent avoir de l'espace public, notamment dans les milieux populaires (Oppenchain, 2013).

⁷ Dans le cadre de l'enseignement à temps partiel, l'adolescent ne sera plus soumis aux horaires de l'école qu'en partie, l'autre partie de son temps se calquera à l'horaire du lieu de formation pratique. Cela implique, dans certains cas, de travailler les weekend et/ou pendant les vacances scolaires.

milieux populaires en particulier, les adolescents sont valorisés par leur utilité au sein de la famille (Tillard, 2014).

Au sein de la société, l'adolescence perçue comme un « problème » amène les politiques à instaurer un encadrement en dehors de la sphère scolaire. En effet, l'investissement des lieux publics par les adolescents, montre que l'école ne suffit plus à encadrer la socialisation des adolescents. Leur visibilité dans l'espace public amène les politiques inquiets à organiser un encadrement formalisé. C'est pourquoi « les loisirs ne sont pas l'équivalent de l'école mais se placent néanmoins dans un rapport completif de celle-ci » (Zaffran, 2011 : §3 [en ligne]).

Joël Zaffran définit trois types de loisirs encadrés, répartis en trois temps : les loisirs académiques correspondant au temps de la perfection, les loisirs sociaux compris comme le temps de la formation, et les loisirs d'occupation constituant un temps de régulation. Les loisirs académiques et le temps de la perfection s'apparentent aux activités qui empruntent au monde scolaire une certaine forme de discipline fondée sur un respect de règles, de normes, où le jeune conserve un statut d'élève. C'est le cas des cours de musiques, de danses, dispensés sous une forme scolaire. Ces types de loisirs sont jugés « d'une grande utilité sur le plan du développement cognitif » (*Idem* : §4).

Le deuxième type et temps de loisirs sont les loisirs sociaux ou temps de la formation. Ici s'inscrivent les activités d'éducation populaire. «Le loisir formation représente un moyen de fabriquer de la morale à visée sociale ou religieuse.» (*Idem* : §10). Répondant à un programme institutionnel, les activités visent le délasserement tout en gardant un objectif d'éducation non-formelle, complémentaire à l'école. Elles se construisent sur une pédagogie active et ont pour finalité de « former un être moral grâce à un complément d'éducation proposé durant le temps libre, arracher l'individu de son monde lors du passage d'une expérience banale et singulière à une expérience supérieure et commune » (*Idem* : §11). Elles s'identifient principalement par les institutions qui les organisent telles que les CEMEA⁸, les Mouvements de jeunesse, les Mouvements ouvriers chrétiens ou encore les Centres d'actions laïques.

Le temps de la régulation par des loisirs d'occupation cible davantage les publics fragilisés et ces loisirs sont plus investis par les politiques communales et/ou territoriales. Les dispositifs proposés sont une « réponse politique à la gestion de la crise urbaine par le traitement de l'espace » (*Idem* : §23), mais aussi du temps. Bien que les activités proposées soient

⁸ Dans son manifeste, les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) « affichent des impulsions militantes » consistant à « agir dans l'éducation – transformer la société. »

récréatives, elles ont avant tout une fonction de prévention et de régulation. Elles visent à occuper et à activer les jeunes, à éviter le désœuvrement. Elles seront organisées par des associations, dans une plage horaire comprise entre l'école et le retour à la maison. Elles seront axées sur la scolarité, la culture et le sport. Les activités organisées par les Aides en Milieu Ouvert (AMO)⁹ ont cette fonction de régulation et de prévention.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le dispositif de l'Accueil Temps Libre institutionnalise les structures d'accueil en dehors du temps scolaire en trois secteurs : l'Accueil Extrascolaire (AES), les Centres de Vacances (CDV) et les Écoles de Devoirs (EDD). Ces structures sont conçues comme un prolongement de l'école en termes de lieux et d'horaires. Cette continuité avec l'école s'observe également au niveau des missions respectives, telles que définies par voie décrétales¹⁰. Pour les structures de l'ATL, les objectifs visés se situent entre les loisirs de formation (par l'éducation non-formelle) et les loisirs d'occupation tels que décrit par Joël Zaffran. L'AES (anciennement appelé « garderie ») a la particularité de rencontrer aussi un objectif économique au bénéfice des parents, leur garantissant un accueil de qualité pour un temps déterminé, et leur permettant ainsi de concilier vie familiale et vie professionnelle.

Alors que la société tend à institutionnaliser les temps et les espaces des adolescents en situation de précarité, ceux-ci, dans leur processus d'autonomisation, ont besoin que les adultes leur laissent la possibilité de gérer et maîtriser ces espace-temps.

A partir de ce constat, nous nous demandons en quoi le dispositif de l'Accueil Temps Libre en Fédération Wallonie-Bruxelles met en place un cadre permettant aux adolescents d'apprendre à gérer ou à maîtriser leurs différents espace-temps, nécessaire à leur processus d'autonomisation.

⁹ Le dispositif AMO vise à « [...] réaliser des actions de prévention sociale et éducative, au bénéfice des jeunes d'une zone d'action déterminée, dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec leur environnement social [...] » (GFWB, 2018 : art.2 30°).

¹⁰ L'école a pour missions de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne [...] amener tous les élèves à [...] prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle [et] préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste [...] » (FWB, 1997 : art.6 1°-3°). Pour les missions des EDD, voir supra. Le lecteur intéressé par les missions de l'AES et des CDV se rapporte aux décrets du GFWB, 2003 pour l'un et au décret du GFWB, 1999 pour l'autre. Dans chaque décret est stipulé que les structures d'accueil doivent également se conformer au Code de Qualité de l'Accueil. Celui-ci est légiféré par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003.

II. La méthode

La démarche adoptée pour tenter de répondre à cette question s'inspire de la recherche-action collaborative. Celle-ci consiste à articuler, pour un domaine d'activité donné, les expertises des professionnels, des partenaires et des usagers. Tous les interlocuteurs du chercheur deviennent des co-chercheurs dans des relations qui se veulent horizontales, collaboratives et non-hiérarchisées (Rullac, 2018).

2.1. L'échantillon

La tranche d'âge de l'échantillon, 12-15 ans, est déterminée par le critère de subvention EDD qui valorise les présences des jeunes jusqu'à 15 ans (GFWB, 2004 : art.17 §1 3°). Les adolescents participants proviennent de milieux socioéconomiques et culturels précaires.

Dans chaque EDD sélectionnée, l'animateur responsable était lié avec les jeunes dans une relation de confiance et a joué un rôle d'intermédiaire. C'est lui qui a constitué les groupes sur base de critères définis préalablement¹¹, et présenté le cadre de la recherche.

Le premier groupe de participants, constitué de 8 filles et 3 garçons, provient d'une EDD située en zone semi-urbaine, ciblant exclusivement un public adolescent, et organisée par une commune dans le cadre de son Plan de cohésion sociale. Les 12-15 ans sont davantage intéressés par l'accompagnement à la scolarité que par les activités réalisées notamment en partenariat avec l'AMO et la Maison des Jeunes (MJ)¹² de la commune.

Le deuxième groupe est constitué d'une fille et de 5 garçons provenant d'une EDD située dans un village peu desservi par les transports en commun. L'accompagnement scolaire, rejeté dans un premier temps par les jeunes, est soumis à leur choix. Cette EDD développe un large panel d'activités à caractère social, tout public confondu — adultes, enfants et adolescents.

Le troisième et dernier groupe de participants adolescents se compose de 4 filles et 3 garçons. L'EDD concernée est organisée par une AMO située au sein d'un quartier à forte densité

¹¹ Ces critères sont : 8 à 10 adolescents de 12-15 ans, parité filles-garçons et des âges, maîtrise de la langue française suffisante pour comprendre et répondre aux questions et développer si nécessaire, niveau d'écriture suffisant pour écrire sur des post-it, jeunes qui se connaissent déjà. Ces critères n'ont cependant pas été retenus comme variables dans l'analyse, ne s'agissant pas d'établir des corrélations.

¹² Les MJ ont pour objectif de « favoriser le développement d'une citoyenneté critique, active et responsable [...], par une prise de conscience et une connaissance des réalités de la société, des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique ainsi que la mise en œuvre et la promotion de pratiques socioculturelles et de création. » (GFWB, 2000, art.1^{er} §1^{er} 3°).

démographique et économique. Elle accueille également un public de 6-12 ans, mais celui-ci ne se mélange pas au public adolescent. Les jeunes peuvent se rendre à l'EDD le lundi et le jeudi après les heures scolaires et bénéficier d'un accompagnement scolaire ou juste d'un espace calme et tranquille pour travailler. Ils ne disposent pas d'autres activités.

Des professionnels en EDD ont également été entendus. Le groupe est composé de 9 animatrices salariées dont une coordinatrice et une stagiaire, et 2 animateurs salariés dont un stagiaire. Chaque EDD représentée a ses spécificités. Elle peut être organisée par une AMO, par une MJ, être située en zone rurale, semi urbaine ou urbaine, et l'équilibre entre volontaires et salariés varie d'une équipe à l'autre. Un représentant de la première et la troisième EDD où ont été réalisés les séances avec les adolescents faisaient partie du groupe.

2.2. Recueil de données

La méthode du *focus group* est une « technique de recherche qualitative reposant sur la tenue d'un entretien collectif permettant de récolter des informations ou d'en stimuler la création par les participants, concernant un sujet ciblé (*focus*) et qui est encadré par un facilitateur/animateur » (Contor, 2020-2021[notes de cours]).

Les techniques d'animation ont été présentées et réajustées au préalable avec l'animateur responsable de chaque EDD visitée, afin d'optimiser la participation des jeunes.

Un premier *focus group* réalisé dans les trois EDD visait à comprendre les représentations que les adolescents concernés se font du temps libre, et à construire une définition commune. L'outil du photolangage a été employé afin de partir des représentations et des expériences des participants en s'appuyant sur un support visuel. Les photos sélectionnées étaient peu suggestives et figuratives du temps libre afin d'élargir le champ de leurs représentations à des constructions mentales symboliques et dynamiques (Belisle, 2014).

En repartant de leurs définitions communes du temps libre, il était prévu d'organiser une deuxième salve de *focus group* avec les mêmes adolescents, visant à explorer leurs besoins en termes de temps libre. Quels sont-ils ? Sont-ils rencontrés à l'EDD ? Ou ailleurs ? Que faudrait-il de plus, le cas échéant, pour que ces besoins soient satisfaits ?

Dans la première EDD, la séance collective s'est déroulée comme prévu. Dans la deuxième et la troisième EDD, les séances collectives représentaient un problème en termes de dynamique de groupe pour l'une et d'organisation pour l'autre. Elles ont été remplacées par des entretiens

semi-directifs en binôme et en individuel, n'altérant en rien la qualité des échanges. Les participants se sont montrés plus prolixes en binôme, et l'entretien en individuel a pris une tournure de confiance.

Une synthèse de l'analyse des résultats a été envoyée aux trois EDD pour validation par les participants. Seule la première EDD a donné réponse.

Un *focus group* a également été dédié au recueil de la parole des professionnels en EDD. En introduction, ont été soumis aux participants des points d'attention formulés à partir des besoins exprimés par les adolescents pour leur temps libre. Ces points d'attention avaient préalablement été catégorisés en six thématiques : volet scolaire, participation active, quête d'identité, citoyenneté, accessibilité/mobilité et autonomie. Les participants ont par la suite été invités à répondre aux questions suivantes, individuellement puis en sous-groupes :

- Pour que chacun de ces points soit satisfait, quels sont les moyens à mettre en œuvre en EDD ?
- De quoi avons-nous besoin ?
- Quels sont les points d'attention ?

Enfin, un échange en grand groupe a permis aux participants d'exemplifier et d'explicitier leurs idées. Ceci pour en assurer la bonne compréhension, afin que les recommandations formulées dans les résultats de la recherche soient fidèles à leurs propos.

Une proposition de recommandations a été envoyées à tous les participants pour validation avec un retour positif, sans commentaires supplémentaires.

Tous les échanges ont été retranscrits intégralement et les propos recueillis ont fait l'objet d'une analyse croisée réalisée avec le logiciel NVIVO.

Dans le cas du traitement des données recueillies dans le *focus group* des professionnels, le choix de l'analyse croisée plutôt qu'une analyse linéaire par catégorie de points d'attention se justifie par le fait qu'ainsi les recommandations dégagées sont transversales aux différents besoins émis par les adolescents.

Certains points d'attention formulés par les participants n'ont pas été repris dans le traitement des données, notamment ceux concernant le volet scolaire, car des points de tension subsistent. Dès lors, les points qui n'ont pas été abordés dans l'analyse transversale ont été mentionnés à la suite de la proposition de recommandations.

III. Les résultats

3.1. La parole des adolescents

Voici les principales thématiques qui se dégagent de l'expérience des adolescents pendant leur temps libre.

L'investissement de l'espace-temps

L'espace-temps est un point essentiel, abordé sous différents aspects. Tout d'abord, le temps libre devrait permettre aux adolescents de ralentir le rythme et de prendre le temps de faire les choses.

« Le temps libre c'est prendre une pause. Je ne fais rien pour les trucs de l'école »
(EDD1)

«Le temps libre, c'est faire tout autre chose qu'on aime faire, qu'on prend le temps de faire » (EDD3)

Cependant, ce moment est envahi par le scolaire (horaires, travaux à domicile) et réduit par les tâches quotidiennes liées à la vie de famille ou à leur culture (ménages, courses, prières), laissant peu de temps à l'adolescent parfois trop fatigué, d'en disposer comme il le souhaite.

« Le temps libre, c'est plus le truc après l'école mais du coup, l'école empiète sur après l'école » (EDD2)

« J'aimerais faire du sport après l'école mais je suis tout le temps fatiguée » (EDD2)

Leur temps libre idéal les amène dehors, à l'extérieur, hors des quatre murs de l'école et de la maison, dans la rue, leur quartier ou en ville, hors du contrôle scolaire ou familial, pour retrouver leurs amis, rencontrer de nouvelles personnes et ne rien faire de particulier à part discuter, se promener, rouler à vélo, en trottinette ou regarder les magasins.

« Dehors on peut faire ce qu'on veut. A l'intérieur, on peut rien faire » (EDD2)

A l'inverse, ils investissent leur chambre, leur lit, pour pouvoir s'isoler, être au calme physiquement et psychologiquement, et se recentrer.

« C'est aussi un moment où on peut se retrouver seul avec soi-même pour penser à ce qu'on ne pense pas d'habitude » (EDD1)

S'ils sortent de chez eux pour aller dans un autre « dedans » cadré, c'est dans un but bien précis. Chercher l'aide des adultes comme le propose l'EDD dans le cadre du soutien scolaire, disposer d'un endroit calme pour travailler ou pour faire la transition entre l'école et la maison. C'est également pour retrouver d'autres jeunes, comme en MJ ou dans des clubs sportifs.

La quête d'identité

Dans leur quête d'identité, le temps libre pour les adolescents est un moment propice pour « sortir des rôles sociaux », « être qui on est vraiment » et « libre de choisir », ce qui selon eux, n'est pas réalisable à l'école ou dans la sphère familiale. Les secrets de familles, les disputes entre parents amènent l'adolescent à se renfermer ou à fuir et entrave sa quête d'identité.

« Je ne sais pas moi-même qui je suis. J'aurais besoin de poser des questions à des personnes à qui je n'ose pas parler, à qui je n'ose pas poser des questions parce qu'après, je vais me dire que ça va les blesser» (EDD 3)

L'autonomie

Relégués au statut d'élève à l'école, les participants déplorent ne pas avoir le choix de leurs apprentissages qu'ils trouvent limités en milieu scolaire.

« Il faudrait qu'ils nous apprennent aussi l'indépendance parce qu'ils nous apprennent ce qu'on doit savoir pour travailler et tout ça, mais ils ne nous apprennent pas ce qu'on doit vraiment savoir » (EDD1)

Les types d'activités réalisées hors cadre scolaire comme les parcours urbains, promenade dans les bois, leur procurent une sensation de liberté.

« C'est vraiment comme si je me laissais vivre, comme si je mettais tous mes sens logiques sur le côté » (EDD 3)

Bien qu'ils privilégient le hors cadre, ils ne sont pas complètement réfractaires face aux règles, mais ont tendance à remettre en cause celles qu'ils jugent « bêtes » ou « stupides ».

Les activités

S'ils sont conscients que les activités sont un moyen de se découvrir, celles-ci sont peu exemplifiées, peu détaillées et peu évoquées. Il est difficile de cerner ce qui est de l'ordre des activités et ce qui ne l'est pas. « Ne rien faire » c'est écouter de la musique, lire, chanter, regarder des films ou être sur les réseaux sociaux sur son téléphone.

Par ailleurs, si certains intègrent des clubs sportifs, ils le perçoivent comme quelque chose qui ne fait pas partie de leur temps libre, mais plutôt comme quelque chose qui se rajoute à leur emploi du temps cadré déjà chargé ou vécu comme trop contraignant.

« La semaine, je suis tout le temps pris quasi. C'est pour ça que j'ai pas beaucoup de temps pour aller jouer dehors » (EDD 2)

« Enquêteur : Pourquoi n'aimes-tu pas aller dans un club de sport ? — Jeune : ah dans un club...bin qu'on me donne tout le temps des ordres » (EDD 2)

Certaines activités, comme jouer à des jeux vidéo, sont assimilées au travail scolaire.

« C'est comme des devoirs, il faut faire des défis pour pouvoir avancer » (EDD 1)

La mobilité

Les adolescents investissent peu d'autres structures d'accueil durant leur temps libre par manque d'accessibilité géographique et financière, notamment chez les participants provenant de l'EDD 2 qui se situe dans un village mal desservi par les transports en commun¹³. Ces adolescents restent alors principalement dans leur quartier : au terrain de foot, dans la rue, parfois dans les bois, et chez eux. Les mesures sanitaires ont renforcé la désertion des lieux de loisirs.

Pour certaines participantes, les craintes des parents sont un frein à leurs déplacements, les limitant à une certaine distance qu'elles peuvent effectuer seules.

« C'est que nos parents ils ont peur donc on doit se limiter à une certaine distance » (EDD 1)

Ces craintes peuvent également être symboliques, fondées sur les représentations que les parents se font d'une MJ.

Dans certains quartiers, les travailleurs en AMO vont à la rencontre des jeunes afin de leur proposer des activités et pallier aux freins à la mobilité. Mais dans ce cas, les adolescents ne sont pas preneurs parce qu'ils ne connaissent pas les adultes présents et préfèrent alors rester entre eux, en territoire connu.

Les besoins rencontrés dans les structures d'accueil

Les structures d'accueil disponibles dans les environnements des jeunes entendus ne font pas l'unanimité, y compris les EDD. Les adolescents expriment ne pas y voir tous leurs besoins rencontrés en terme de temps libre.

Néanmoins, ces structures offrent un cadre physique et psychique sécurisant. Un espace pour travailler au calme, des adultes en qui ils ont confiance, présents pour les aider et les soutenir dans leur travail scolaire, ainsi que la rencontre avec les amis et les pairs. Les activités

¹³ Rappelons qu'une zone urbaine est définie sur base d'indicateurs démographiques. Cette définition ne tient pas compte des activités de loisirs proposés aux adolescents au sein d'une commune, ni d'indicateurs de mobilité.

proposées passent au second plan. Cela amène certains à considérer leur EDD comme un deuxième « famille ».

Ce qui serait nécessaire, en plus, pour satisfaire leurs besoins, c'est des plages horaires plus flexibles, et un temps libéré des contraintes scolaires et familiales. Et c'est aussi un espace, non formalisé, où les adolescents pourraient aller et venir à leur guise. Ils ne sont pas contre la présence des adultes, mais ceux-ci doivent être soutenant, non jugeant et pouvoir les comprendre.

3.2. Les recommandations des professionnels en EDD

L'analyse croisée a permis de dégager trois thématiques principales dans les discours des professionnels rencontrés: la formation, le partenariat et l'identité des EDD. Le refinancement du secteur est une recommandation transversale à ces trois thématiques, permettant la mise en œuvre de leurs actions. Ces quatre focales sont identifiées comme des nécessités pour que le travail en EDD permette de rencontrer les besoins de les adolescents, et notamment favoriser leur autonomisation.

En termes de formation, les professionnels expriment la nécessité de mettre à la disposition des EDD une offre de formations axée sur des thématiques spécifiques liées à l'adolescent et à son processus d'autonomisation, et qui soit financièrement accessible.

Développer les partenariats est un moyen d'informer les jeunes sur ce qui se passe dans les différents espaces publics de leur quartier ou de leur ville. Les y accompagner favoriserait une certaine forme d'appropriation de l'environnement, et les jeunes pourraient de surcroît s'y sentir plus en sécurité. C'est également une manière de leur fournir des ressources supplémentaires pour éviter de les laisser dépourvus, par exemple lorsque l'EDD est fermée. Cependant, pour lever les freins à la recherche et le développement de partenariats s'avérant chronophages et énergivores pour les équipes EDD, un soutien des communes serait nécessaire. Celles-ci pourraient développer une cartographie des ressources et des informations en lien avec le secteur de la jeunesse en leur sein.

Enfin, redéfinir l'identité des EDD constitue un vaste chantier à mener avec les représentants institutionnels du secteur (pouvoir subsidiant, fédération, professionnels) afin de mieux déterminer les rôles et missions des EDD et des professionnels. De plus, le nom « École de Devoirs » réduit ces structures d'Accueil Temps Libre au seul aspect scolaire pour tout public intéressé de près ou de loin, et ne correspond pas à ce que les jeunes viennent réellement chercher en EDD — à savoir du soutien pour des difficultés dans certaines matières et/ou un

espace de travail. Dès lors, les jeunes se créent des habitudes liées à un dispositif et ont parfois tendance à bouder les activités citoyennes, participatives, socioculturelles, etc. proposées par l'EDD.

IV. La discussion

4.1. Evaluation du cadre et du dispositif EDD

Pour faire suite à ce que les adolescents expriment sur les besoins rencontrés en EDD, l'évaluation du cadre et du dispositif EDD va nous permettre de déterminer ce qui est favorable au processus d'autonomisation des adolescents et ce qui l'est moins.

La notion de cadre apparaît en psychanalyse avec José Bleger qui le définit comme un « non-processus » fait de constantes, permettant à un processus de se produire, celui-ci étant fait d'un ensemble de variables. Le cadre n'est pas unilatéral, il soutient un processus réciproque entre des personnes et est essentiel dans la construction de la relation de confiance (Bleger L, 2017).

Le dispositif est défini par Foucault comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit [...]. Le dispositif c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (Foucault, 2005 : 298).

En EDD, les horaires établis dans la continuité du temps scolaire et précédant le retour au domicile, la présence d'adultes compétents les aidant dans leur scolarité contribuent à instaurer un cadre sécurisant par son caractère stable et régulier.

Cependant, si les jeunes s'inscrivent en EDD, c'est pour répondre à leurs besoins en termes d'obligations scolaires et participer à des activités¹⁴, s'activer collectivement et non pour s'isoler ou « ne rien faire ». Bien que ces éléments soient importants dans leur processus d'autonomisation, leur offrant ainsi une forme d'attachement, c'est bien à partir de leur rôle d'élève que le cadre est construit. L'investissement des temps et des espaces « hors cadres » est ainsi limité et en décalage avec les rythmes et les envies du jeune.

¹⁴ La participation aux activités est aléatoire et dépend de plusieurs facteurs : l'envie, l'habitude, la volonté des parents, le temps, le type d'activité proposée, etc.

Notons que, dans le secteur EDD, il existe une diversité de cadres et de dispositifs, selon les pouvoirs organisateurs. Une EDD peut être organisée par une AMO, une MJ, une commune, un Centre Public d'Action Sociale (CPAS), une ASBL, ou être tout à fait indépendante. Les types de subventionnement peuvent également impacter les lignes du dispositif.

Par ailleurs, le décret EDD (2004 : art.2, § 3, 11°) oblige au respect de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Assemblée générale des Nations Unies, 1989). Celle-ci, en son article 31, stipule :

- « 1. Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.
2. [...] et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ».

Pour illustrer davantage le rapport au cadre et au dispositif, nous pouvons observer la manière dont le *focus group* s'est déroulé dans la deuxième EDD. Le *focus group* a été proposé aux adolescents comme une animation, un mercredi après-midi, mais pour laquelle tous n'étaient pas preneurs à la base. Il leur avait été demandé d'être présents à partir d'une certaine heure pour une animation de deux heures où ils allaient s'exprimer, parler, sur le temps libre. L'aménagement de l'espace (assis en cercle), un adulte leur posant des questions, le cadre établi en début de séance (règles à respecter), les ramenaient au cadre scolaire qu'ils ont tendance à rejeter.

La dynamique qui s'est installée dans le groupe était le symptôme d'un désaccord avec le cadre de l'animation. Par exemple, les jeunes prenaient une attitude moqueuse, en commentant les dires des autres, se coupaient la parole, avaient une écoute dispersée, ... Cette dynamique s'apparente à la « ligne de subjectivation dans le dispositif » que Deleuze identifie chez Foucault comme ce qui « naît d'une crise [...], comme s'il lui avait fallu remanier la carte des dispositifs, leur trouver une nouvelle orientation possible, pour ne pas les laisser se refermer simplement sur des lignes de force infranchissables, imposant des contours définitifs. » (Lemoine, en ligne).

A partir de cela, pour la deuxième étape de la recherche, il a été proposé aux adolescents de choisir entre une séance collective ou des entretiens en binôme, afin de leur permettre de disposer de leur temps comme ils le souhaitaient et de limiter le caractère formel de la séance, ce qu'ils ont préféré. Ce revirement est ce que Deleuze appelle « les lignes de fracture » : « Elles marquent le passage possible, mais jamais assuré, d'un dispositif à un autre. » (*Idem*).

Cette alternative proposée ne leur a permis finalement que d'exercer une certaine forme d'autonomie cadrée. Peu importe la forme choisie, une animation devait bien avoir lieu pour recueillir leur parole sur la thématique du temps libre. C'est ce que Deleuze appelle « l'autonomie dans l'hétéronomie » (*Idem*), rejoignant l'idée de Zaffran que les loisirs institutionnalisés des adolescents ont une fonction première d'encadrement (Zaffran, 2011 : §3 [en ligne]). Néanmoins, cela nous fait prendre conscience qu'il y a bien subjectivation dans le dispositif. C'est-à-dire que les adolescents parviennent à « mettre en place un rapport à soi à l'intérieur de la contrainte » qui leur permet une « reprise de soi » (Lemoine, en ligne). Et cela nous rappelle la nécessité de porter attention à toutes leurs formes d'expression, afin de permettre aux jeunes, autant que possible, d'exercer leur autonomie.

4.2. Et dans nos pratiques professionnelles ?

4.2.1. Repenser la notion d'accueil

Les EDD font partie du dispositif Accueil Temps Libre et nous souhaitons rapporter la notion d'accueil à l'hospitalité. Celle-ci est une pratique sensible liée à l'accueil de l'autre, faite de la rencontre de personnes. Dans le champs de l'action sociale, cette rencontre va se construire à travers les petits gestes du quotidien, les attitudes, les sourires, les attentions, les regards, et constitue l'essence même du travail social. Laissant des « microtraces d'hospitalité » (Puaud, 2012 : 32), ces petits gestes du quotidien vont laisser des empreintes et se propager au fil des relations, du temps et des espaces. C'est ce que Puaud décrit comme étant « l'art de l'ordinaire » (*Idem*). Celui-ci nécessite de prendre du temps. C'est la multiplication de ces petites choses qui va laisser une trace. Et pour qu'il y ait une trace, elles doivent se répéter au fil du temps.

L'accueil est donc une posture faite de réciprocité et d'actions, inscrite dans une temporalité (continuité) et un espace (rencontre).

Dans le dispositif de l'ATL et plus particulièrement en EDD, les missions d'accompagnement des adolescents réalisées par des activités à visée éducative formelles et/ou non formelles ne sont pas centrées sur cette dimension de rencontre de l'autre. Ou du moins, cette dimension n'est pas valorisée en tant que telle. En effet, le subventionnement est calculé sur un comptage de présences effectives de jeunes et d'animateurs qualifiés sur une année scolaire et un plan d'action annuel, démontrant que les adolescents sont bien occupés et activés pendant l'année. L'oisiveté ne paie pas et « l'art de l'ordinaire » est quelque chose de compliqué à faire

reconnaître, car il est peu visible, non formalisé et rentre difficilement dans des grilles d'évaluation.

Lors des échanges avec les professionnels en EDD, le terme « bricolage » est revenu plusieurs fois. Celui-ci renvoie au concept de « professionnalité », « concept qui permet de décrire les différentes compétences mobilisées par les travailleurs sociaux pour faire face aux multiples contraintes qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs activités et qui les font agir jusqu'à s'écarter des normes et règles, prescrites par la profession » (Ravon, 2016 : 11). Cela démontre qu'ils sont pris dans un dispositif avec leur propre subjectivation, dispositif ne reconnaissant pas cette notion d'accueil à sa juste valeur. En effet, au fondement des recommandations formulées en termes de formations, partenariats, clarification de l'identité des EDD, c'est une reconnaissance institutionnelle de leurs actions qui est revendiquée. La notion d'hospitalité vue sous l'angle de l'accueil et de l'art de l'ordinaire, des petits gestes du quotidien, de l'informel, ne demande pas de la professionnalisation. Se déplacer dans différents lieux, à pieds, en transports en commun, est une manière de créer de l'informel, que ce soit pour rejoindre une activité cadrée, ou investir l'espace public.

L'hospitalité est également « une activité qui peut transformer aussi bien les attitudes de l'hôte que celles de l'invité comme une aventure en territoire inconnu » (Zeldin, cité dans David, 2021 [notes de cours]). Repenser l'accueil à partir de cette notion d'hospitalité permettrait de réfléchir à comment accompagner l'espace-temps du jeune en tenant compte de sa réalité, et à comment le dispositif se déploie autour de cela. Actuellement, le dispositif peut amener à une certaine prise de distance avec les réels besoins des jeunes, car cela signifie oser prendre le risque de la rencontre, sortir de sa zone de confort et de certitudes, découvrir des difficultés familiales, sociales, scolaires vécues par les jeunes¹⁵. La rencontre doit pouvoir se faire dans un cadre institutionnel sécurisant pour le bénéficiaire, mais aussi pour le professionnel. Alors qu'il leur est demandé d'accompagner des adolescents en situation de vulnérabilité, de préférence par une approche systémique¹⁶, les moyens structurels et institutionnels sont insuffisants. De plus, bien qu'il se mette en place dans tous les secteurs du travail social depuis une vingtaine d'années, l'accompagnement global est encore sujet à controverse. Perçu comme un tremplin vers l'autonomie (mais quelle autonomie ?) ou au

¹⁵ La crise Covid a mis en lumière la difficulté des équipes EDD, non formées, disposant de peu de moyens et peu soutenues institutionnellement, à gérer des situations délicates en termes de santé mentale — mal-être des jeunes, décès, violences familiales, décrochage scolaire,... (Canzittu, 2022).

¹⁶ Le décret suggère aux professionnels de coordonner leur travail en partenariat avec les familles, les établissements scolaires et les autres acteurs sociaux et éducatifs faisant partie de l'environnement direct de l'enfant et du jeune (GFWB, 2004 : art. 7 §2 8°, 9° et 10°).

contraire stigmatisant les personnes qui en bénéficient (Maela, 2012), il reste un concept peu défini en EDD, et qui mériterait que l'on s'y attarde également.

4.2.2. Les limites de la recherche-action

Bien que la recherche ait été menée en suivant une démarche émique¹⁷ la plus rigoureuse possible, il convient de prendre un peu de hauteur par rapport aux résultats produits. En effet, en sciences sociales, la posture du chercheur n'est jamais totalement neutre (Piccoli & al., 2016).

Une des difficultés rencontrées dans ce cadre, fut la prise de distance entre les engagements professionnels, la connaissance du terrain de recherche et les opinions politiques¹⁸.

« La posture est sur le fil ... elle est composée de tensions éthiques et valorielles. Elle existe dans des situations sociales de reconnaissance et de légitimité. Elle se compose sur des compétences et sur un rapport politique aux publics ». (Absil, 2020 [notes de cours]).

Par ailleurs, il convient également d'être attentif au fait que les propos recueillis sont socialement construits dans un cadre prédéfini et formel.

Cependant, les résultats proposés représentent des points de convergence significatifs entre tous les adolescents participants et les professionnels. Seule la place du scolaire pendant le temps libre, en EDD, reste un point de tension entre les participants et les professionnels, et entre les professionnels eux-mêmes. Celui-ci mériterait d'être questionné dans le cadre d'une future recherche qualitative.

Conclusion

Cette recherche-action nous a mené à investiguer la question du temps libre des adolescents en situation de précarité sous sa dimension historique, politique et psycho-développementale. Les propos recueillis auprès d'un petit échantillon d'adolescents fréquentant le dispositif de l'Accueil Temps Libre en Fédération Wallonie-Bruxelles, et plus particulièrement le secteur des Écoles de Devoirs, ainsi que des professionnels en EDD, ont permis de faire émerger une dissonance entre la manière dont les jeunes se représentent le temps libre et la manière dont il est institutionnalisé. Le dispositif rencontre davantage leurs besoins scolaires et limite la

¹⁷ « L'émique valorise le point de vue et le vécu des personnes, mais cela peut entraîner une difficulté à dépasser une sorte de rapportage des "dire" » (Absil, 2020 [notes de cours]).

¹⁸ L'étudiante travaille au service EDD de l'ONE.

gestion et la maîtrise de leurs espaces-temps hors cadre, nécessaires à leur processus d'autonomisation.

L'évaluation du cadre et du dispositif nous permet de définir ce qui facilite et ce qui entrave le processus d'autonomisation des adolescents et d'observer qu'il y a bien subjectivation de leur part.

Repenser l'accueil dans sa dimension d'hospitalité permettrait de remettre au centre de ces dispositifs, « l'art de l'ordinaire », l'informel, ce qui fait l'essence même du travail social, et qui correspond à ce que les adolescents vont chercher lorsqu'ils investissent des espace-temps hors cadre. L'hospitalité transforme si on ose prendre le risque de la rencontre. Elle nous amène à nous interroger sur la notion d'accompagnement et les moyens structurels et institutionnels dont disposent les professionnels en EDD afin de réaliser leurs missions d'accompagnement de façon sécurisante et sécurisée.

Bien que la recherche-action se frotte à certaines limites, les résultats proposés ont été formulés suivant une méthode rigoureuse. Ces résultats présentent des points de convergence significatifs entre tous les participants, adolescents et professionnels confondus.

Que pourrait apporter ce travail dans l'actuelle réforme ATL ? Comment pourrait-elle davantage tenir compte des droits de l'enfant, et notamment le droit au repos ? Mais également le droit à la participation, sans que cela ne soit détourné, au même titre que l'autonomie et la responsabilisation, à des fins idéologiques, au service d'un Etat social actif.

Enfin, que pourrait apporter cette recherche-action aux professionnels ? Peut-être une impulsion à se demander comment mettre leur subjectivation au profit des besoins des adolescents de maîtriser et gérer leurs espaces-temps.

Liste des abréviations

AES : Accueil Extrascolaire

AMO : Aides en Milieu Ouvert

ATL : Accueil Temps Libre

CDV : Centres de Vacances

CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CPAS : Centre Public d'Action Sociale

EDD : Ecole De Devoirs

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

GFWB : Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

JOC : Jeunesse Ouvrière Chrétienne

MJ : Maison des Jeunes

Bibliographie

- 1914, *Loi sur l'obligation scolaire*. Consulté le 03/03/22 sur : <https://150ans.ligue-enseignement.be/1914-la-loi-sur-lobligation-scolaire/>
- ABSIL G., 2020-2021, *Méthodologies de la recherche : 1^{ère} Master en ingénierie et action sociales*, Notes de cours, Haute Ecole Libre Mosane ESAS, Catégorie sociale, Liège.
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, 20 novembre 1989, *Convention internationale des droits de l'enfant*.
- BÉLISLE C., 2014, *Photolangage® Communiquer en groupe avec des photographies Présentation de la méthode*. Ed. Chronique Sociale.
- BLEGER L., 2017, « José Bleger : penser la psychanalyse », *Revue française de psychanalyse*, n°81, pp.151-184. Consulté le 10/05/22 sur : <https://doi.org/10.3917/rfp.813.0151>
- CANZITTU D., 2022, *Marché de faible montant portant sur l'analyse de rapports d'activités 2020-2021 des Ecoles de Devoirs – Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse. Présentation des résultats*, 2022, 80 p. [non publié]
- CARHOP, *A la conquête du temps libre*. Consulté le 25/04/22 sur : <https://sites.google.com/site/educationpermanentecarhop/home/un-temps-pour-penser>
- CEMEA, *Le Manifeste*. Consulté le 3/04/22 sur : <http://www.cemea.be/Le-Manifeste-des-CEMEA>
- CONTOR J., 2020-2021, *Questions approfondies de méthodologie : 1^{ère} Master en ingénierie et action sociales*, Notes de cours, Haute Ecole Libre Mosane ESAS, Catégorie sociale, Liège.
- DAVID G., 2021-2022, *Philosophie sociale et éthique : 2^{ème} Master en ingénierie et action sociales*, Notes de cours, Haute Ecole Libre Mosane ESAS, Catégorie sociale, Liège.
- ENEL F., 2014, « La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques ». *Agora débats/jeunesses*, n°66, pp. 119-133. <https://doi.org/10.3917/agora.066.0119>
- ESPING-ANDERSEN G., 2008, *Trois leçons sur l'État-providence*, Seuil, Paris.
- FORAY P., 2017, « Autonomie », *Le Télémaque*, Presses universitaires de Caen, n° 51, pp. 19-28.
- FOUCAULT M., 2005, « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et écrits II*, Gallimard, Paris, pp. 206-298.
- FRANSSSEN A., 2003, « Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale », *La Revue nouvelle*, n° 12, pp. 10-51. http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/010-051_ARTICLE_Franssen.pdf

FRANSSSEN A., 2005, « État social actif et métamorphoses des identités professionnelles. Essai de typologie des logiques de reconstruction identitaire des travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, n° 10, pp. 137-147.

GALLAND O., 2017 (sixième édition), *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin (Collection U Sociologie), En ligne. Consulté le 5 mars 2022 sur : https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=ARCO_GALLA_2017_01_0001

GLEVAREC H., 2010, « Chapitre III. La culture de la chambre », in Glevarec H., *La culture de la chambre*, Ministère de la Culture – DEPS, Paris, pp. 47-67.

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 17 décembre 2003. *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de qualité de l'Accueil.*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 17 mai 1999, *Décret relatif aux centres de vacances.*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 20 juillet 2000, *Décret déterminant les conditions de reconnaissance et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations.*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 2014, *Déclaration de Politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024*. Publié le 23/07/2014 sur :

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 24 juillet 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 28 avril 2004, *Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des Écoles de Devoirs.*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 29 juin 1983, *Loi concernant l'obligation scolaire*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 3 juillet 2003, *Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire.*

GOVERNEMENT DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, 5 décembre 2018. *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.* <https://gouvernement.cfwb.be/home/publications/declaration-de-politique-communautaire.html> , consulté le 15/05/2022.

LACHANCE J., 2018, « L'adolescence hypermoderne à l'heure de l'accélération sociale », in Aubert N. éd., *A la recherche du temps: Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*, Érès, Toulouse, pp. 295- 307. <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2018.01.0295>

LEMOINE S., *La subjectivation chez Foucault. Dispositif et subjectivation*, publié sur [https://www.academia.edu/7218049/La subjectivation chez Foucault autonomie dans 1h%C3%A9t%C3%A9ronomie Dispositif et subjectivation](https://www.academia.edu/7218049/La_subjectivation_chez_Foucault_autonomie_dans_1h%C3%A9t%C3%A9ronomie_Dispositif_et_subjectivation), consulté le 29/01/19.

MAELA P., 2012, « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient », *Recherche en soins infirmiers*, n° 110, pp. 13-20.

MASSON A., 2004, « Le « moment adolescent » entre saisie par l'instant et constitution du présent », *Figures de la psychanalyse*, n°9, pp.103-126.

MATAGNE G., 2021-2022, *Politiques sociales de l'Europe au local : 2^{ème} Master en ingénierie et action sociales*, Notes de cours, Haute Ecole Libre Mosane ESAS, Catégorie sociale, Liège.

MAURIN A., 2010, « Passages adolescents : leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions éducatives », *Conserveries mémorielles*, n°7. Consulté le 19 mars 2022 sur : <http://journals.openedition.org/cm/445>

ONE, 2019, « Écoles de Devoirs, Mode d'emploi l'organisation, la reconnaissance et la subvention d'une École de Devoirs ».

OPPENCHAIM N., 2013, « Les freins à la mobilité d'une partie des jeunes des quartiers sensibles », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, n° 58, pp. 18-19.

PICCOLI E. et MAZZOCCHETTI J., 2016, « Défis méthodologiques, éthiques et émotionnels d'une ethnographie de l'intime, des silences et des situations de violences », *Parcours anthropologiques*, n°11. Consulté le 03 mai 2019 sur : <http://journals.openedition.org/pa/471>

PIERRET R., 2013, « Qu'est-ce que la précarité ? », *Socio*, n°2. Consulté le 15 mai 2022 sur: <http://journals.openedition.org/socio/511>

PUAUD D., 2012, « Le travail social ou « l'Art de l'ordinaire » », *Yapaka*. Editeur responsable : Frédéric Delcor, Fédération Wallonie-Bruxelles.

RAVON B., 2016, « Vers un nouvel ordre pragmatiste du travail social ? Institutionnalisation de l'autonomie, emprise de la situation, règne des savoirs partagés », in Soulet M-H., *Les nouveaux visages du travail social*, Academic Press, *Res Socialis* [\(halshs-01334242\)](#), Fribourg, pp.17-35.

REMACLE A-C., 2016, *L'espace public en ville analyse*, Collection Au quotidien, CPCP Asbl, Editeur responsable : Eric Poncin, Bruxelles. Consulté le 11/05/22 sur : <http://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2019/05/espace-public.pdf>

RULLAC S., 2018, « Recherche Action Collaborative en travail social : les enjeux épistémologiques et méthodologiques d'un bricolage scientifique », *Pensée plurielle*, n°48, pp. 37-50. Consulté le 23/04/22 sur : <https://doi.org/10.3917/pp.048.0037>

SAWYER S.M., AZZOPARDI P.S., WICKREMARATHNE D. et PATTON G.C., 2018, « L'âge de l'adolescence », *The Lancet Child & Adolescent Health*, n°2, vol. 3, pp. 223-228.

TILLARD B., 2014, « L'espace domestique des familles populaires : l'enfant vu comme acteur du groupe familial », *Le Télémaque*, n° 46, Presses universitaires de Caen, pp. 135-151.

ZAFFRAN J., 2011, « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre », *SociologieS*. Consulté le 15 avril 2022 sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/3446>