UCLouvain

Faculté des sciences de l'éducation

Récit et narration à l'adolescence.

Comment les professionnels de Centres psycho médicosociaux perçoivent-ils les difficultés de narration à l'adolescence ?

Auteure : Hanotiaux Sophie
Promoteur : Legrand Geoffrey
Lectrice : Geeroms Catherine
Année académique 2024-2025
Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon promoteur de mémoire, Monsieur Geoffrey Legrand pour sa disponibilité, son accompagnement bienveillant et les précieux conseils dispensés qui ont guidés, entre autres, ce travail d'écriture.

Je remercie vivement toutes les personnes qui ont contribués de près ou de loin à l'élaboration de ce projet. Je pense à ma famille, mes amies, mes collègues de travail et de la Fopa qui m'ont soutenu durant ces trois années. Chacun m'a permis de dégager un temps inespéré ! J'adresse une pensée particulière à Cindy et Stéphanie mes acolytes d'études qui sont devenues des amies pour la vie. Merci à la Fopa de m'avoir offert de belles rencontres et de m'avoir fait monter sur « l'estrade », merci Eveline. Merci aux participants pour leur partage d'expérience et leur volonté à vouloir aider. Merci à vous tous pour vos encouragements, cette aventure n'aurait pas été possible sans vous. Enfin, merci Nadine, ma sœur, pour ton amour inconditionnel qui ne flanche jamais. Merci Sarah, mon amie, mon âme sœur, pour ta force et ta sensibilité qui m'accompagne depuis toutes ces années. Merci à vous deux de me rendre la vie moins difficile, je vous aime tellement.

A Ugo, mon fils …

Table des matières

Introduction - problématique 1
Première partie : fondements théoriques 4
Chapitre 1 : contexte général de crises 4
1.1 Concept de polycrise 4
1.1.1 Définition 4
1.1.2 Composantes et caractéristiques de la crise 5
1.1.3 Effets et transformations 8
Chapitre 2 : enjeux à l'adolescence 12
2.1 Définition 12
2.2 Bouleversements inhérents à l'adolescence 13
2.3 Bouleversements liés aux crises 14
2.3.1 Sur le collectif 14
2.3.2 Sur le registre symbolique 15
2.3.3 Sur l'identité et l'altérité 16
Chapitre 3 : le registre du symbolique 19
3.1 Les registres Réel-Symbolique-Imaginaire 19
3.2 Les symboles 19
3.2.1 Les fonctions des symboles 20
3.2.2 Les effets 21
3.2.2.1 Sur le collectif 21
3.2.2.2 Sur l'identité 22
3.2.2.3 Sur les processus sociaux et langagiers à l'adolescence 22
Chapitre 4 : récit de soi et narration 27
4.1 Les formes de la narration 27
4.2 La narration en temps de crise 29
4.3 La narration à l'adolescence 30
4.4 L'identité narrative 32
Deuxième partie : méthodologie, présentation et analyse des résultats 37
Chapitre 5 : la méthodologie 38
5.1 La question de recherche 38
5.2 Le choix de la méthode de recueil des données 38
5.3 Le contexte et l'échantillon 39
5.4 La démarche d'analyse 41
Chapitre 6 : Présentation et analyse des résultats 42
6.1 Le contexte de crises et ses effets 42
6.1.1 Sur l'environnement scolaire 43
6.1.2 Sur les adolescents 44

6.1.3 Sur les relations 46
6.2 L'adolescence 47
6.2.1 Durée et fréquence des rencontres 47
6.2.2 Les freins et leviers aux rencontres 48
6.2.3 Le contenu des entretiens et les problématiques soulevées 50
6.3 Le symbolique 53
6.3.1 le rapport à la parole 53
6.3.2 Le rapport aux adultes 57
6.3.3 Le rapport à l'image, à la technologie et à la réalité 59
6.4 Le récit de soi et la narration 62
6.4.1 La médiation 62
6.4.2 La temporalité 66
Discussion et Conclusion 71
Bibliographie 78
Annexes 88
Annexe 1 : formulaire de prise de contact 88
Annexe 2 : formulaire de consentement 89
Annexe 3 : guide d'entretien 90
Annexe 4 : entretiens 93
Entretien P1 93
Entretien As1 115
Entretien D1 133
Entretien D2 154
Entretien As2 177
Entretien As3 204
Entretien I1, P2, As4 224
Entretien D3 249
Entretien Ap1, As5, D4 266
Entretien P3 296
Annexe 5 : Grille d'analyse 312

Introduction - problématique

Engagée auprès d'enfants et adolescents en tant qu'intervenante sociale dans le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse, nous sommes de plus en plus interpellés par les évolutions sociétales et ses différentes crises (Hanotiaux, 2024)[1]. Ainsi, la crise de l'autorité, qui traverse le champ scolaire, les évolutions technologiques en tout genre, ont pour conséquences de bouleverser la jeune génération[2] (Dufour, 2002 ; Legrand, 2024 ; Pirone, 2020a). Les pertes de repères et les crises identitaires liées à ces évolutions participeraient à un appauvrissement du langage, un affaiblissement du symbolique (Bergès-Bounes, 2022 ; Legrand, 2024). Les adolescents[3], désemparés et désespérés (Bergès-Bounes, 2022), peineraient alors à exister, à se raconter, à faire lien (Pirone, 2020a). Dès lors, les initiatives des jeunes s'exprimeraient davantage dans des mises en actes, des agitations, des « crises », autrement dit dans une quête de jouissance, où règles et contraintes seraient perçues comme tyranniques (Bergès-Bounes, 2022, p.8). Troubles du comportement, conduites addictives, décrochage scolaire se multiplient. Ces symptômes témoigneraient d'un malaise dans le rapport des jeunes au symbolique et donc, à la parole (Bergès-Bounes, 2022). En l'absence de systèmes symboliques communs (Pirone, 2020a ; Zittoun, 2007), cette génération se retrouverait plongée dans l'incertitude (Legrand, 2024 ; Zittoun, 2007) et ne trouverait plus dans le langage et la culture l'abri nécessaire pour faire face aux questions que le réel du monde nous et leur pose (Pirone, 2020b)[4]. Les jeunes, en panne d'imaginaire narratif, seraient incapables de penser leur histoire et de trouver leur place dans le monde (Pirone, 2020b). Dès lors, comment aider les adolescents à grandir psychiquement, à se faire une place dans un monde hyperconnecté où l'incertitude règnerait ? D'autant plus que l'adolescence est marquée par des bouleversements inhérents à cette période de vie (Kattar & Bossard, 2023). La proposition de mise en mots ou mise en récits (Dufour, 2002 ; Lacadée, 2013 ; Pirone, 2020a ; Zittoun, 2012) formulée par ces auteurs est une piste que nous avons choisi d'explorer dans ce contexte où le recours à une parole fiable se ferait de plus en plus rare (Bergès-Bounes, 2022). En effet,

[1] La problématique qui vous est présentée a été, en partie, rédigée pour un travail individuel réalisé par mes soins dans le cadre du cours de Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire LFOPA2913 de V. Hanin (suppléant : M. Declercq), année académique 2023-2024.
[2] *« Id. »*
[3] Le masculin est utilisé au sens épicène
[4] *Hanotiaux S.*, préc. Note 1.

raconter à d'autres ce qui nous arrive (Bruner 1993 cité dans Zittoun, 2012) faciliterait le travail d'élaboration et de création de sens et tendrait à diminuer l'incertitude ressentie à l'adolescence (Zittoun, 2007).

Faire récit, selon Dufour (2002), permettrait de transmettre, en amont des croyances, des rites, des noms propres etc., un don – celui de la parole. Transmettre un récit, ce serait faire passer à la génération suivante l'aptitude humaine de parler afin que chacun s'identifie singulièrement et se situe parmi d'autres qui le précèdent et le succèdent (Dufour, 2002)[5]. Aussi, les interactions entre l'enfant et l'adulte - l'éducation - s'avèreraient déterminantes pour aider les jeunes à comprendre le monde (Dubreu-Béclin, 2018 ; Dufour, 2002 ; Pirone, 2017). Prendre le temps de parler et de penser, rendre vivante la présence de l'adulte (professeur, éducateur etc.) ou encore s'offrir comme point d'appui pour ouvrir la voie de l'esprit (Lacadée, 2013) permettraient de redonner place au récit dans le monde de l'éducation. Toutefois, dans le cadre scolaire, les jeunes auraient en face d'eux, des adultes qui, censés être position de transmission, déserteraient de plus en plus leur place (Pirone, 2020a)[6]. Qui plus est, nous vivons dans une société où l'information tendrait à remplacer l'art du récit, comme le soulignait déjà Benjamin en 1936 (Pirone, 2020b)[7]. L'attrait pour l'information ainsi que l'aliénation dans l'immédiateté feraient perdre de vue l'importance de la narration et d'une autre temporalité (Pirone, 2020b)[8]. Cette *constante accélération du temps* (Harmut Rosa, 2012, p 134), caractéristique de la modernité, entraînerait, selon Pirone, de nombreuses aliénations dont celle, qui nous concerne ici, de ne pas avoir le temps de formuler des récits, des expériences ou encore d'écouter ce qui se déploierait sous une forme narrative[9]. Par conséquent, cette mise à distance progressive de la narration, éloignerait le sujet de son expérience, des autres et de lui-même (Pirone, 2020b)[10]. Les jeunes seraient, selon Forget (2022), privés de recours à la parole.

Dans ce contexte, les professionnels des Centres Psycho Médico Sociaux (CPMS) joueraient un rôle important dans l'accompagnement de ces jeunes. Dès lors, il nous semble pertinent d'explorer comment ces professionnels perçoivent les difficultés de

[5] *Hanotiaux S.* « préc. », note 1.
[6] *« Id. »*
[7] *« Id. »*
[8] *« Id. »*
[9] *« Id. »*
[10] *« Id. »*

narration chez les jeunes qu'ils rencontrent. Comment les éléments précédents influencent-ils leur pratique, leur intervention, leur compréhension ? Ces professionnels identifient-ils les facteurs qui entravent la narration chez les jeunes ? De quelle manière leur perception façonne-t-elle leur approche éducative ? De ces questionnements, se dégage la question de recherche suivante : comment les professionnels des Centres Psycho Médico-Sociaux perçoivent-ils les difficultés de narration chez les adolescents en milieu scolaire[11] ?

Dans un premier temps, nous tenterons de mettre en évidence quelques changements, inhérents ou non, à l'adolescence. Nous verrons comment ces changements bousculent le rapport au langage des adolescents, leurs repères. Dans un second temps, nous explorerons l'articulation du réel, du symbolique et de l'imaginaire chez ces adolescents qui se construisent dans un monde où le virtuel et l'image ont pris place[12]. Nous centrerons davantage notre propos sur les symboles, spécifiques à l'être humain, et plus particulièrement sur leur participation à construire du sens. En effet, à travers les outils numériques, les adolescents seraient désormais confrontés à des images, des événements, une réalité qu'ils ne parviendraient plus à mettre en mots. Dans un troisième temps, nous tâcherons de montrer comment le récit et la narration peuvent venir en aide aux jeunes qui peinent à s'exprimer. Enfin, nous développerons le concept de l'identité narrative selon Paul Ricoeur.

[11] *« Id. »*
[12] *« Id. »*

Première partie : fondements théoriques

Chapitre 1 : contexte général de crises

1.1 Concept de polycrise

1.1.1 Définition

Le terme polycrise apparaîtra une première fois, en 1993, dans le livre « Terre-Patrie » du sociologue et philosophe de la complexité Edgard Morin et de la journaliste Anne Brigitte Kern[13]. Dans un premier temps, E. Morin rappelle ce qu'il y entend par crise, à savoir un accroissement, une généralisation des incertitudes dans tous les domaines, par des ruptures de régulations, par des croissances incontrôlées mais aussi par l'augmentation des périls mortels et des chances d'y trouver des solutions. Dans un second temps, l'auteur mettra en avant les différents problèmes – de santé, d'environnement, de civilisation, de démographie, de développement – qui émanent de ces crises. Selon lui, ces problèmes ne devraient pas être traités de manière isolée et devraient être considérés en fonction des régions du monde dans lesquels ils se développent. C'est ainsi que le problème de la technoscience, par exemple, dépendrait de l'ensemble de la civilisation et inversement. C'est ainsi qu'apparaîtraient, ce que E. Morin appelle, des « inter-rétro-actions entre ces différents problèmes, ces différentes crises et ces différentes menaces » (Morin & Kern, p.109, 1993). Par conséquent, les crises du passé, du présent et du futur, enchevêtrées les unes aux autres, formeraient un ensemble que l'auteur nomme « polycrise ». Les problèmes vitaux qui la composent seraient alors inter-solidaires et dépourvus de toute subordination (Morin & Kern, 1993). Le concept de polycrise sera plus fréquemment utilisé – par l'Organisation Mondiale de la Santé et UNICEF (Kalwak et al., 2024 ; Lawrence et al., 2022) – et connaîtra un certain succès ces dernières années, après la pandémie du coronavirus notamment. Ces instances reconnaissant la polycrise comme une menace mondiale pour la santé (Kalwak, 2024). En effet, en 2010, le terme polycrise désignant les crises simultanées de migration et financières sera adopté (Lawrence et al., 2024). L'usage du concept s'élargira en 2023 et provoquera davantage de confusion que d'éclairage

[13] Morin & Kern, 1993.

(Homer-Dixon et al., 2023 cités dans Lawrence et al., 2024 ; Serhan, 2023 cités dans Lawrence et al., 2024). Ainsi, différents auteurs mettent en avant la faible base scientifique du concept (Kałwak et al., 2024 ; Lawrence et al., 2022). C'est pourquoi Lawrence proposera un cadre conceptuel pour mieux comprendre comment ces crises s'entrelacent mais aussi pour relever les défis qu'elles nous lancent. Selon lui, la réalisation ou l'activation de chaînes de causes à effets qui provoquent des dommages servirait de référence au concept. Ainsi, la polycrise serait le résultat d'interactions entre plusieurs systèmes (Lawrence et al., 2024). L'approche de la polycrise par Lawrence se centre sur la complexité des systèmes dans lesquels les risques se développent. Cette complexité ouvrirait la voie à la défaillance du système et aux effets entre systèmes. Nous avons vu que pour E. Morin, la polycrise serait l'interaction (interconnexion, inter solidarité) entre plusieurs crises qui se déroulent au même moment dans le monde. Ainsi, la multiplication des guerres, la pandémie ou encore le réchauffement climatique seraient des situations qualifiées de polycrise par Adam Tooze et autres chercheurs de l'université de Columbia (Lawrence et al., 2024). Ces situations formeraient un tout, un ensemble complexe à comprendre et ne pourraient être traitées de manière séparée. Le système mondial serait, par conséquent, poussé hors de son équilibre (Lawrence et al., 2024). Lawrence soutient l'idée que nous faisons d'ailleurs face à une polycrise mondiale qu'il perçoit comme un enchevêtrement de crises dans plusieurs systèmes qui visent à nuire aux perspectives de l'humanité (Lawrence et al., 2022 ; 2024). En effet, le préfixe «poly-» désigne plusieurs événements dommageables (Lawrence et al., 2022). Ces événements sont, pour rappel, interreliés entre eux. En définitive, ces deux auteurs prônent une approche globale des crises et suggèrent de les aborder non pas de manière isolée mais plutôt de se concentrer sur leurs interactions. De nos jours, le concept de polycrise serait donc utilisé pour caractériser les interactions complexes entre les effets de la guerre, du changement climatique et de la pandémie (Lawrence et al., 2022 ; Tooze, 2022).

1.1.2 Composantes et caractéristiques de la crise

Pour Homer-Dixon et al. (2015), trois conditions sont nécessaires pour qu'une crise se produise : la soudaineté, l'impact sur une large population alors touchée par un préjudice important et ce, dans un laps de temps assez court. Lawrence et al. (2024) caractérisent, quant à eux, la crise d'urgence extrêmement dangereuse. De ce fait, la réponse à apporter devrait être, selon ces derniers, tout aussi urgente et ce, afin

d'éviter des dommages plus importants. Octobre & Sirota, (2023) soulignent que la crise est un moment de rupture – d'avec les dynamiques et équilibres antérieurs – et se caractériserait par l'incapacité temporaire à *prévoir, anticiper, réguler et stabiliser.* De plus, ces auteurs confèrent à la crise un caractère multi dimensionnel. Ainsi, en tout temps, la crise renverrait à une rupture de la normalité qui entraînerait des conséquences telles qu'une action décisive s'avèrerait nécessaire (Lawrence et al., 2024). E. Morin nous livre, quant à lui, les composantes de la crise que nous vous détaillons ci-après. Selon Morin (2012), l'idée de perturbation est la composante qui ressortirait la première du concept de crise. C'est l'événement extérieur qui a déclenché la crise. Ce qui est à la source même de la crise et qui peut recouvrir des formes diverses. À ces perturbations initiales, s'ajoutent d'autres perturbations – telle une croissance excessive de la population alors que les ressources restent inchangées – qui émaneront durant le processus de crise. Ces éléments vont créer une surcharge qui va à son tour provoquer un dérèglement de l'organisation du système. En conséquence, ce qui fonctionne va se mettre à dysfonctionner, la continuité cèdera sa place à la rupture, le conflit prendra le dessus sur la complémentarité. Cette caractéristique est également considérée comme essentielle par Lawrence et al. (2022). Un problème inattendu survient dans une partie du système, se propage rapidement et perturbe l'ensemble du système. La perturbation de ce système peut alors avoir des effets d'entraînement qui perturbent d'autres systèmes (Lawrence et al., 2022). Selon Morin (2012), un système est fait de désordres. Il fonctionne avec, à cause et selon ceux-ci. En temps de crise, les déterminismes, les stabilités ou encore les contraintes internes du système perdent du terrain au profit des désordres, instabilités et autres aléas. En conséquence, désordres et incertitudes gagnent du terrain. C'est l'avenir de tout le système qui devient incertain. Le risque encouru dans pareil cas est qu'une réponse autoritaire s'impose. Ces désordres, qui émanent de la crise, entraînent également une rigidification du système. Ce manque de souplesse en temps de crise bouscule les stratégies et les régulations de ce dernier jusqu'au blocage de son organisation. Toutefois, pour Morin, ce blocage permet également un déblocage de potentialités, de forces et de réalités jusque-là inhibées. Cependant, il arrive que ces forces aggravent les fluctuations du système au lieu de les rectifier. Dans ce processus de transformation, les relations entre individus ou groupe d'individus se complexifient. En chacun, se joue simultanément le « chacun pour soi », le « chacun pour tous » le « chacun contre chacun », le « tous contre

tous ». Au plus la crise est profonde et s'accélère, au plus les alliances et coalitions entre individus se font temporaires et aléatoires. Ainsi, selon Morin (2012), en temps de crise, les conflits entre individus mais aussi entre les dispositifs de contrôle et de régulation, tendraient à se multiplier et à s'approfondir. Les *double bind* ou doubles contraintes[14] se multiplient au sein des organismes de contrôle et de pouvoir qui ne peuvent ni tolérer, ni réprimer le déchaînement des désordres entre autres. Les individus, pris dans la crise et confrontés aux périls qu'elle engendre, peuvent ainsi voir leurs exigences anéanties. Tant les dispositifs de pouvoir que les individus – dans leurs stratégies d'action – rencontreraient des contradictions. De plus, la crise est un terrain propice à la recherche de réponses. Ces dernières seraient d'ailleurs, selon Morin, plus radicales et fondamentales que la crise est longue et profonde. De ces processus d'éveils, de déblocages intellectuels émanent de nouvelles techniques et innovations qui permettent au système de se réorganiser, voire de se restructurer. Destruction et création cohabitent ainsi et donnent à la crise son caractère ambigu. Cette recherche de réponses, de solutions à la crise peut revêtir des dimensions imaginaires. On lui cherche des responsables, des coupables. La plupart du temps, la chasse aux coupables imaginaires s'effectue au sein des populations marginales ou minoritaires. En parallèle de ces « périls de crise » surviennent l'espoir d'un avenir meilleur, de solutions radicales – tel un salut – qui viendraient mettre un point final à la crise. De la sorte, la dimension mythologique, qui habite l'humain en tout temps, se déploie davantage en temps de crise. Enfin, Morin nous invite à penser ces composantes non pas de manière isolée comme se voudrait leur présentation. Selon lui, ces éléments se combinent, interagissent, se complètent ou, à l'inverse, entrent en concurrence.

En résumé, selon l'auteur (2012, p. 148), la crise serait « à la fois les blocages et les déblocages, les jeux des *feed-back* négatifs et positifs, les antagonismes et les solidarités, les *double bind*, les recherches pratiques et magiques, les solutions au niveau physique et au niveau mythologique ». La crise serait porteuse à la fois de désordres et de perturbations mais aussi d'inventions et de créations, c'est ce qui lui en ferait toute sa richesse. Ainsi, tant son issue que son développement seraient aléatoires. Parmi les composantes mises en avant par Morin (2012) nous retiendrons l'accroissement des désordres et incertitudes puisque cette dernière, mise en avant

[14] La notion de « double contrainte » a été décrite et développée en 1956 par Gregory Bateson.

par plusieurs auteurs, se retrouve au cœur de notre travail. Enfin, une caractéristique cruciale de la polycrise mise en lumière par Lawrence et al., (2022) est l'idée que les préjudices combinés des différentes crises seraient différents et plus importants que ceux produits isolément par chaque crise si leurs systèmes n'avaient pas été autant interconnectés.

1.1.3 Effets et transformations

Nous avons vu qu'au sein de la crise se déchaînerait un processus de désordres et de perturbations. Dans pareil contexte, l'action qui se fonde entre autres sur la prévisibilité s'en trouverait ainsi malmenée. Cette dernière serait tantôt limitée, ses marges se faisant plus étroites, tantôt stimulée puisque la crise lui offrirait des conditions favorables. Morin met en avant que des actions même individuelles peuvent avoir des effets inattendus, à savoir faire basculer dans un sens ou un autre le développement de la crise (Morin, 2012). Historiquement, nous savons, nous dit Morin, que la crise a ce potentiel de retour à un état initial d'avant la crise ou peut, à l'inverse, désintégrer tout un système (génocides, atteinte à un écosystème, etc.). Cependant, la crise peut également offrir des possibilités de changement allant du simple détail à la transformation de la structure d'un système. Ainsi, les caractères incertain et ambigu de la crise font que son issue peut être régressive ou a contrario progressive. La régression entraînerait, selon Morin une rigidité et une perte de complexité du système. Dans ce cas de figure, le système risque de revenir à un état plus primitif, plus rigide et risque également de perdre en qualité et en liberté. En revanche, en cas de progression, le système se verrait doté de nouvelles propriétés et qualités et se complexifierait davantage. Morin précise que la crise peut à la fois trouver une solution progressive, par exemple au niveau politique et régressive sur le plan économique. Enfin, Morin nous donne le chapelet comme image pour représenter l'évolution de la crise telle qu'il la conçoit. À savoir que cette dernière naîtrait toujours d'événements, de perturbations et provoquerait des désorganisations ou réorganisations plus ou moins critiques et profondes. Selon lui, la crise, à l'inverse de l'évolution, ne serait pas permanente. Il y aurait toujours un avant et un après crise. Cette dernière serait ainsi considérée par l'auteur comme une composante de l'évolution qui connaît à la fois périodes de stabilité et périodes de crises. Selon Octobre & Sirota (2023), la crise sanitaire aurait provoqué ou accentué des crises *latentes, durables et sous-évaluées.* Pour ces auteurs, les crises du lien social, de la solidarité entre générations ou encore celle de la démocratie se

succèdent, s'entrecroisent et s'interposent. De la sorte, nous retrouvons le concept de polycrise mondiale mit en avant par Morin, Tooze ou encore Lawrence. Ces crises, dans leurs *formes émotionnelles*, auraient provoqué de la peur, un sentiment de fatalité mais aussi de la bienveillance au sein de la population. Des élans de solidarité spontanés intrafamiliaux, interpersonnels – envers les réfugiés ukrainiens entre autres – ont vu le jour. Quant aux *formes sociales* des crises, elles auraient conduit la population à se mobiliser de manière majoritairement locale en apportant, par exemple, de l'aide aux plus démunis (Octobre & Sirota, 2023). Alors que notre quotidien fait de routines individuelles et collectives s'est désorganisé, la crise, ce *mouvement de bascule* qui met en péril l'équilibre sociétal, permet des opportunités dont nous n'avons pas toujours conscience. Par conséquent, la crise aurait des effets bénéfiques et permettrait des transformations inattendues (Octobre & Sirota, 2023). Ainsi, ces auteurs rejoignent les effets de l'action et de changement tels que mis en avant par Morin en 2012. Les crises, surtout, de grandes ampleurs seraient, selon Heurtaux et al. (2023), des moments privilégiés pour qu'une pensée créative émerge. Les mots y étant d'ailleurs rigoureusement redéfinis. Cependant, il n'est pas rare de voir se produire, dans un premier temps de crise, un vide sémantique – sous l'effet de surprise, les mots viendraient à manquer. Dans un second temps, c'est l'utilisation de termes inadéquats qui qualifieraient les nouveaux événements provoqués par la crise – les codes volant souvent en éclats dans pareille situation. De plus, le choix des mots découlerait directement des incertitudes provoquées par l'état de crise. Ainsi, une lutte s'opèrerait pour imposer ou récuser les termes à employer. Lors de la crise sanitaire, par exemple, les imaginaires du virus « ennemi » ou encore « des soignants héros » sont apparus notamment au travers des médias (Fleury & Gateau, 2022). De la sorte, des forces créatrices se mobiliseraient libérant des possibilités nouvelles pour certains, là où d'autres se replieraient dans leur habitus, dans ce qu'ils ont connu jusque-là. En conséquence, la crise transformerait ceux qui y prennent part (Heurtaux et al., 2023). Aussi, Octobre & Sirota (2023) soulignent que la crise sanitaire qui, pour rappel, est venue s'ajouter à d'autres crises, aurait bousculé nos représentations notamment sur ce que devrait être « une vie bonne[15] ». Nous faisons ici un lien avec ce que J. Habermas (1973) (cité dans Heurtaux et al. 2023), dit de ce qu'une crise possède toujours une composante objective ainsi qu'une perception

[15] La vie bonne serait « pour chacun, la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie peut être tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie » (Ricœur, 1990, p.210). « Vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p.6).

subjective. En effet, Heurtaux et al. (2023) appuient cette idée lorsqu'ils évoquent que la crise impliquerait une forte mobilisation subjective. Ainsi, selon ces auteurs, le désordre du monde, expliqué par les savoirs, se conjuguerait au manque des repères. Aussi, Heurtaux et al. lient la multiplicité des interprétations de la crise – il s'agirait de produire du sens au travers de récits – à sa complexité. Pour Heurtaux et al., (2023), l'interprétation des crises ainsi évoquée relèverait de discours symboliques qui se déploient pendant et après la crise – pour autant que l'on puisse en identifier le début et la fin. Enfin, toujours selon ces auteurs, les récits constitueraient et stimuleraient la crise. Ainsi, cette dernière pourrait-elle disparaître et susciter un oubli collectif, surtout si les conséquences sur la société sont jugées désastreuses. En revanche, les crises de grandes ampleurs continueraient de vivre dans les mémoires au-delà d'elle-même (Heurtaux et al., 2023). Homer-Dixon et al. (2015), mettent en avant les effets de la crise sur le bien-être de nombreuses personnes, en ce compris les adolescents. Avec la crise sanitaire, des mouvements de rejets et de stigmatisations sont apparus et ciblaient notamment les jeunes qui voulaient reprendre le cours de leur vie oui qui tentaient de se sociabiliser (Octobre & Sirota, 2023). L'étude exploratoire menée par Kałwak et al., en 2024 auprès d'étudiants polonais montrent que ces derniers seraient impactés par le stress et seraient susceptibles d'être en moins bonne santé mentale en contexte de polycrise. Ainsi, pour les chercheurs, cette dernière multiplierait les conditions de vulnérabilité, facteur déjà très présent chez les jeunes (Kałwak et al., 2024). Selon la Commission européenne (2023)[16], la santé mentale des jeunes européens tendrait à se dégrader nettement (traumatismes provoqués par la guerre en Ukraine, vision alarmante du changement climatique, pauvreté, inégalités, exclusion sociale). Le suicide serait devenu la seconde cause de décès au sein de cette population (Neufeld, 2022). Kalwak et al. (2024) ont d'ailleurs dressé un bilan, à partir de plusieurs études. Ces dernières, menées récemment dans 11 pays, montrent que le phénomène de dépression à l'adolescence aurait doublé, les troubles alimentaires auraient augmenté de manière considérable et le sentiment de solitude serait davantage rencontré par la jeune génération. La qualité de vie et de la santé diminuerait significativement et les chiffres ne semblent pas revenir au niveau initial d'avant crises. Dès lors, ces auteurs supposent que la polycrise, autrement dit les crises interconnectées, causerait, ce qu'ils appellent *un stress et un fardeau cumulatifs*. En effet, à travers leurs

[16]European Commission. Directorate General for Communication., 2024.

recherches, Kalwak et al. (2024) rappellent que les mécanismes d'adaptation sont encore immatures chez les adolescents, personnes en développement. Dès lors, il leur serait plus difficile, de faire face aux crises et d'affronter les défis qu'elle engendre. De plus, la jeune génération aurait moins accès aux ressources nécessaires pour prémunir sa santé mentale (Kałwak et al., 2024). Octobre & Sirota (2023) nous en livrent un exemple. Pour eux, lors de la crise sanitaire, les conditions matérielles inégales offraient aux uns des opportunités – par exemple d'apprentissages – alors que le quotidien des autres s'enlisait au point parfois de les conduire à décrocher scolairement (Octobre & Sirota, 2023). Ces différences sociales leur auraient ainsi permis de construire des expériences et des vécus spécifiques qui peuvent être aussi bien positifs que négatifs (Octobre & Sirota, 2023). Les auteurs ajoutent que la présence ou l'absence d'autrui (parents, pairs, …), liée à la crise sanitaire et au confinement, met en place des sociabilités différentes. De plus, selon ces auteurs, dans pareil contexte, les repères temporels, spatiaux, sociaux qui marquent l'adolescence se maintiendraient ou éclateraient. Ainsi, ces inégalités, qui permettent une expérience privilégiée pour certains adolescents, peuvent conduire d'autres vers un désenchantement et une perte de sens. Aussi, les représentations du futur s'effritent. La vision de l'avenir – incertain ou idéalisé – se structure et se fabrique en contexte de crise selon les inégalités sociales et les ressources à disposition entre autres (Octobre & Sirota, 2023).

En résumé, avec les crises, les rapports sociaux risquent de s'affecter (Fleury & Gateau, 2022 ; Kałwak et al., 2024 ; Octobre & Sirota, 2023), les conditions de vie se durcir. Discrimination et violence s'intensifient. Il serait alors, selon Kałwak et al. (2024), plus compliqué pour les adolescents, surtout les plus vulnérables et les plus défavorisés, de vivre dans un tel contexte. Pour les auteurs, ces phénomènes viendraient s'ajouter au stress cumulatif de la polycrise évoqué plus en amont.

Dans la suite de ce travail, nous allons nous intéresser particulièrement à ces adolescents qui se construisent dans un contexte de polycrise. Nous allons, dans un premier temps, rappeler quelques caractéristiques propres à cette période de vie avant d'investiguer plus en détails les effets de la polycrise sur ces derniers et plus particulièrement sur leur manière de s'exprimer, sur leur rapport aux autres ainsi que sur leur identité.

Chapitre 2 : enjeux à l'adolescence

2.1 Définition

Le terme *adolescence,* apparu au XIII[e] siècle, vient du latin *adolescentia,* dérivé de *adolescens* qui signifie « grandir, se développer » (Française, s. d.). L'adolescence constitue donc le passage de l'enfance à l'âge adulte (Costantino, 2017) et s'étendrait selon, l'Organisation Mondiale pour la Santé, de 10 à 19 ans (WHO, 2019). Ces chiffres diffèrent selon les sources. Pour Philippe Van Meerbeek psychiatre et psychanalyste[17], l'adolescence se structure en trois temps inspirés des trois temps logiques de Lacan (1966): le temps pour voir, le temps pour comprendre et le temps pour conclure (Van Meerbeeck, 2015). Ces trois temps d'affirmation de soi se rapprochent également des temps de Arnold Van Gennep au début du XXe siècle[18] : la séparation – de l'enfant devenu pubère ; l'initiation où l'on apprend à devenir un homme ou une femme capable de procréer, période accompagnée de rites et de mythes explicatifs et enfin, l'agréation où l'adolescent valide son devenir adulte (Van Meerbeeck, 2015). L'auteur situe la puberté, la sortie de l'enfance et l'entrée dans l'adolescence, entre 12 et 15 ans. Cette période correspond au temps pour voir. L'adolescent voit son corps se transformer à travers son propre regard et celui des autres. Aussi, cette première adolescence est marquée par trois deuils : celui de l'enfance, de la bisexualité et des images idéalisées des parents. Enfin, à cette période, décrite comme très pulsionnelle par l'auteur, la question des origines est centrale. L'adolescence proprement dite se situe, selon Van Meerebeek (2015), entre 14 et 17 ans. Voici venu l'âge intelligent et créatif, le temps pour comprendre ce qui se passe, en devenant homme ou femme. Enfin, la troisième période est celle de l'adolescence dite tardive dans laquelle l'adolescent choisit et s'engage. Ainsi, lors de la puberté, les adolescents ont voulu croire et imaginer. Cette envie de croire les a amenés au désir de connaître et de comprendre (Van Meerbeek, 2023). La sortie vers l'âge adulte se ferait, pour l'auteur, au-delà de 20 ans. Par conséquent, considérer l'étape de croissance de 13 à 20 ans ne serait, selon Van Meerbeek, plus à penser.

[17] Philippe van Meerbeek est fondateur du département pour adolescents et jeunes adultes du Centre Chapelle-aux-Champs situé à Woluwe ainsi que du centre thérapeutique pour adolescents des cliniques universitaires Saint-Luc.

[18] Arnold Van Gennep, *Les rites de passage*, A. et J. Picard, 1909.

2.2 Bouleversements inhérents à l'adolescence

Cette période de vie se caractérise notamment par une « saturation d'excitations » (Costantino, 2017) impulsée par des dérèglements pubertaires et par la nécessité de quitter l'enfance (Colombe et al., 2021). Le processus pubertaire impose à l'adolescent de devoir faire face à un « corps étranger interne » (Schaeffer, 2008), autrement dit un corps envahi par la libido. Par conséquent, les digues érigées depuis l'enfance se rompent et les assises narcissiques se fragilisent (Costantino, 2017). Ainsi, la possession brutale de l'adolescent par la puberté et la sexualité ferait de cette période, selon Costantino (2017), un état potentiellement traumatique. A cet égard, penser, parler son histoire, se la raconter à soi et à un autre s'avèrerait délicat et désorganisant pour l'adolescent (Costantino, 2017). Ce dernier mettrait alors en scène ce qu'il ne peut pas dire en paroles (Forget, 2017). Ainsi, lors de leurs recherches, Colombe et al. (2021) ont assisté à une agitation telle chez les adolescents, des collégiens de troisième rencontrés en groupe, que les mots jaillissaient chez certains de manière confuse, les échanges s'apparentant à des sortes de joutes oratoires allant parfois jusqu'à faire « outrage à la langue » (Cornalba, 2004). Se produisait alors, ce que les auteurs appellent, une forme de jactance pulsionnelle qui rappelle « l'inéluctabilité d'une possession du corps propre par le sexuel » ainsi que « les effets d'une quête identitaire » (Cornalba, 2004). De la sorte, c'est au regard de l'autre que l'adolescent s'adresse, espérant que cet autre lira ce que cette mise en scène révèle (Forget, 2017). L'adolescent, pris dans cette agitation brûlante, disposerait de moins de ressources pour y faire face (Costantino, 2017). De plus, ces métamorphoses corporelles et psychiques qu'il vit l'amène à remanier son imaginaire où se conjugue sexualité, fantasme et réalité. Dès lors, l'adolescent aurait besoin d'objets externes pour organiser sa réalité interne. Ces allers-retours entre réalité interne et investissements externes lui permettraient d'imaginer qu'il maîtrise le passage adolescent qu'il traverse. Cette articulation entre réalité interne et réalité externe est une problématique centrale à l'adolescence et est au cœur des travaux de recherche en éducation et en formation de Kattar & Bossard (2023)[19]. Enfin, avec l'adolescence s'opère un changement de places. Le jeune doit (ré)investir, subjectivement et socialement, une place que ce soit dans le registre spatial, physique mais aussi symbolique (Colombe et al., 2021). Ainsi, pour trouver sa place dans le lien social, l'adolescent ne cesserait d'adresser à son entourage une série de questions

[19] *Hanotiaux S.,* préc., note1.

(Colombe et al., 2021), d'interpellations. En effet, le « je », de l'adolescent en plein remaniement notamment, s'élabore dans une réponse qui reste question ; *Ché vuoi ?* (Lacan, 2011). L'angoisse, cristallisée à cette période, conduirait l'adolescent à interroger en permanence les places de chacun, faisant parfois *perdre la face* aux adultes (Colombe et al., 2021). Les professionnels de l'éducation auraient donc ici la charge de trouver sens aux manifestations contradictoires, aux interpellations, aux silences, à l'embarras et aux incertitudes de l'énonciation, à une parole qui se dérobe, qui rappelle l'inadéquation du langage, le manque et le défaut chez tout parlêtre[20] (Lacan, 1966) ainsi que l'inconfort qui s'en dégage. La charge est d'autant plus lourde puisque les adolescents mettent en scène eux-mêmes un langage et des codes qui leurs sont propres et qui plongeraient les adultes dans l'incompréhension (Colombe et al., 2021). Si l'adolescence constitue une parenthèse chaotique qui amène à des recours défensifs spécifiques, obstacles à la rencontre, elle reste néanmoins un après-coup de la sexualité infantile a priori propice à l'émergence d'un processus élaboratif lorsqu'elle trouve des aménagements propices (Costantino, 2017). Selon Forget (2017), un climat de bienveillance serait nécessaire à l'adolescent qui se retrouve précipité, par le réel de la sexualité qui insiste dans son corps, dans une quête d'appuis permettant à son désir de tâtonner là où les représentations imaginaires de ce corps en transformation, le révèlent étranger à lui-même. Lorsqu'un sujet ne trouve pas dans le symbolique un répondant pour ébaucher ses initiatives, il va le chercher dans l'imaginaire ou dans le réel par le biais des pulsions. En trouvant un répondant, un adulte fiable, l'adolescent peut réarticuler les élans pulsionnels qui l'habitent et faire l'épreuve, pas à pas, de sa propre parole pour finalement prendre appui sur elle (Forget, 2017).

2.3 Bouleversements liés aux crises

2.3.1 Sur le collectif

Au vu de ce qui précède, nous avons cherché à mieux comprendre ces phénomènes au sein des établissements scolaires. Devauchelle (2015) s'interrogeait sur la participation du monde scolaire dans la construction d'une société humaine où le numérique a pris place. Pour l'auteur, l'école contribuerait à penser, préparer et construire l'humain de demain. Or, les pratiques sociales liées au numérique

[20] À savoir « *l'homme du défaut et du symptôme, celui qui anthropologiquement se définit avec Lacan comme un parlêtre et qui, en tant qu'être de parole, échoue et produit des symptômes* » (Hiltenbrand, , 2019, p.11)

révèleraient l'incapacité de l'institution scolaire à porter un tel projet comme elle l'avait pourtant fait deux siècles durant. Pour Devauchelle, la construction de la parole humaine se ferait davantage hors des murs scolaires. Et ce, en dépit de la volonté des équipes éducatives d'engager des médiations avec les élèves autour de ces objets numériques. Pour l'auteur, il s'agirait en effet de partager la parole avec d'autres, autrement dit, d'écouter et de s'exprimer. Or, les instruments numériques et l'usage qui en est fait, iraient parfois, selon lui, à l'inverse d'une telle démarche. Il y régnerait une confusion entre s'exprimer et faire du bruit, entre écouter et être submergé par un flot d'informations et de communication. Par conséquent, trouver une bonne distance dans un tel environnement supposerait d'abord de pouvoir s'y situer (Devauchelle, 2015)[21]. Le partage d'expériences et sa mémorisation collective est plus compliqué en temps de crises et, peut affecter tant l'individu que le collectif (Fleury & Gateau, 2022). Freud avait d'ailleurs été témoin de ce que la guerre rendait les hommes muets, incapables de partager leur expérience (Fleury & Gateau, 2022).

2.3.2 Sur le registre symbolique

L'évolution des technologies aurait changé notre manière d'appréhender le réel (Decan, 2019 ; Lévy, 2022). Désormais, nous pouvons capter des images, les retoucher, les envoyer à quiconque en instantané mais nous pouvons aussi accéder à une très vaste partie de connaissances langagières (trouver la définition d'un mot, le titre d'un film ou d'une chanson). Tout cela se base sur la circulation de symboles élémentaires ordonnés (Decan, 2019). Il y aurait ainsi, selon Melman (2022), une certaine fascination pour les symboles qu'internet propose, entraînant alors une perdition de la dimension symbolique. Avec la pandémie, la place et l'usage du numérique se seraient davantage renforcés ; il existerait désormais plus d'appareils informatiques que de livres dans les écoles (Dencausse, 2022). Nos modes d'appréhender symboliquement le réel se multiplient donc rapidement nous donnant l'impression illusoire qu'il nous échappe un peu moins, que nous le saisissons davantage (Decan, 2019). Par conséquent, nous sommes poussés à rétablir l'équilibre entre imaginaire et symbolique. Nous sommes contraints de quitter le domaine de l'approximation, de l'expérience personnelle, du ressenti autrement dit de la subjectivité pour un rapport au monde davantage objectivant (Decan, 2019). Ce changement d'équilibre se ferait, selon l'auteur, au profit de la partie

[21] La partie qui s'appuie sur Devauchelle (2015) est reprise du travail LFOPA 2913 (Hanotiaux, 2024).

instrumentalisante et objectivante du symbolique et au détriment de celle qui crée du sens. Ainsi, le rapport au langage se serait modifié dans la société et donc, à l'école. Depuis les attentats terroristes notamment – qui ont bousculé les repères symboliques et repoussé les lignes du réel – certains mots d'élèves seraient davantage reçus comme des signes ; une parole inappropriée d'un élève pourrait être le signe d'une radicalisation et devrait donc être immédiatement signalée (Dencausse, 2022). Le temps nécessaire à l'élaboration et à la structuration de la pensée se retrouve ainsi fortement réduit.

2.3.3 Sur l'identité et l'altérité

Erikson (1980) définit l'identité comme une expérience subjective continue à travers l'espace et le temps dont l'importance serait reconnue. Selon lui, l'identité se formerait dans une quête où l'objet serait de comprendre sa place dans le monde. Aussi, Erikson confère une dimension psychosociale au concept d'identité, c'est-à-dire que selon lui, l'identité impliquerait la vision que la personne a d'elle-même, la manière dont les autres la perçoivent et comment cela l'affecte. Pour Erikson[22], le développement identitaire, à l'adolescence, s'avérerait plus complexe. Selon lui, les jeunes évolueraient parmi d'autres (amis, parents, école, etc.) issus de structures sociales différentes et aux normes parfois contradictoires. Dans pareil contexte, le processus pour se comprendre soi et comprendre le monde se complexifierait et provoquerait des crises et des conflits internes (Erikson, 1968)[23]. Selon Dumora et al. (2008), la question de l'identité serait au cœur des questionnements dans le domaine de l'éducation. Nous avons vu que la mondialisation des échanges, l'avènement des technologies et leur explosion, l'immédiateté de l'information auraient bousculé le quotidien des individus, leurs styles de vie, leur manière d'être en relation mais aussi les modes de penser et de se penser. Selon Dumora et ses collègues (2008), bien que l'identité soit rendue possible par la socialisation, elle n'est pas pour autant donnée, elle serait toujours construite et à (re)construire dans une incertitude relativement grande et constante. Ainsi, l'identité se construirait par le récit de soi dans des formes symboliques, et surtout langagières, dans lesquelles les sujets se raconteraient, argumenteraient et s'expliqueraient afin de se définir de manière satisfaisante pour

[22] La théorie de développement d'Erikson nous paraissait ici pertinente puisqu'elle offre un cadre pour comprendre le développement humain tout au long de la vie. Elle met également l'accent sur les crises que les adolescents, entre autres, traversent et souligne l'importance d'y répondre pour mieux grandir, se développer.

[23] La partie qui s'appuie sur Erikson est reprise du travail LFOPA2913 (Hanotiaux, 2024).

lui-même et pour les institutions qui l'encadreraient et l'ancreraient socialement en le catégorisant (Dumora et al., 2008). Legrand (2024) pointait l'importance de redécouvrir les médiations du langage et du monde des textes pour que les jeunes puissent se comprendre et qu'ils puissent faire face à la diversité. Selon lui, affûter le sens du symbolique et éveiller l'imaginaire favoriserait la gestion du rapport à soi de l'élève, à l'altérité et au sacré. En effet, dans une société en transformation, les expériences culturelles, telles que regarder des films, écouter de la musique ou encore lire des textes, seraient des ressources symboliques qui soutiendraient le développement des jeunes, que ce soit au niveau identitaire, au niveau de leur apprentissage ainsi que pour leur capacité à donner sens à leur histoire singulière (Zittoun, 2007). L'intervention des adultes pourrait faciliter ce processus de développement. Pour Zittoun, bien que cela ne se prescrive pas, il serait primordial que les élèves utilisent les textes scolaires – éléments culturels comme ressources symboliques afin de donner sens aux connaissances et s'engager davantage dans l'apprentissage (Zittoun, 2012) [24] . De plus, nous serions confrontés à une transmission massive de savoirs désaffectés (Decan, 2019). L'école deviendrait, selon Melman (2022) défaillante. Pour les jeunes, il n'y aurait plus de *sujet supposé savoir*, autrement dit de personnes qui représentent le savoir (Lacan & Miller, 1973, p.210) . Il n'existerait plus un savoir commun partagé (Melman, 2022), il n'existerait plus beaucoup de grands textes en partage avec les adolescents ; la Bible et la mythologie seraient boudés (Tyszler, 2022). Le symbolique serait, selon Decan (2019), désincarné. Nous assistons à une crise du sens et constatons combien le rationnel altère le réel (Decan, 2019). La question de l'altérité est centrale dans le processus de construction identitaire (Pitois Pallares, 2021). Parler en « je » reviendrait, selon Pitois Pallares (2021), à se positionner par rapport à l'altérité, à reconnaître qu'il existe une première frontière sociale que le langage pose. De plus, le « je » s'articulerait à l'altérité environnante dans différents mouvements et combinaisons. En effet, il arrive souvent que les relations interpersonnelles soient problématiques et deviennent sources de frustration. L'auteur nous rappelle combien l'entourage – les parents, la famille, etc. – contribue à édifier l'enfant en individu. Or, il se peut que l'entourage soit défaillant. Dès lors, l'enfant devra faire preuve d'ingéniosité afin de pallier le manquement, l'incompétence ou l'absence de celui-ci.

[24] Cette partie qui s'appuie sur les auteurs Legrand (2024) et Zitooun (2007, 2012) est reprise du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913 (Hanotiaux, 2024).

Dans l'incapacité de se lier à l'altérité, l'autre représentera un objet certes désirable mais inaccessible. Ainsi, toujours selon l'auteur, l'altérité serait un élément majeur dans les phénomènes de construction identitaire, dans l'acquisition du langage et la possibilité de parler en « je » de la petite enfance et même au-delà. Si le rapport à l'altérité favorise l'éclosion et la formation identitaires, il peut également l'entraver. En effet, l'altérité, par le simple fait d'exister, confronte le sujet à ses limites et à sa singularité et serait indissociable du « je ». Pas de « je » sans autre. Celui-ci serait donc moteur ou frein, un encouragement à sa création et à sa réalisation ou un obstacle qui entraverait sa construction (Pitois Pallares, 2021).

Chapitre 3 : le registre du symbolique

« Qu'est-ce que l'expérience de la parole ? » (Lacan, 1953 ; p. 18).

« Qu'est-ce que la parole, c'est-à-dire le symbole ? » (Lacan, 1953 ; p. 16).

3.1 Les registres Réel-Symbolique-Imaginaire

Dans sa conférence de 1953, *le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel*, Lacan constatait que certaines de nos satisfactions trouvaient leur objet dans le Réel pur et simple, comme manger, boire ou dormir. Selon lui, ces besoins réels, s'ils sont insatisfaits, pourraient causer des dommages irréversibles sur l'organisme et conduire à la mort. En parallèle de ces besoins réels, il existerait des satisfactions illusoires, moins liées à l'organisme, qui trouveraient davantage leur place dans le registre du sexuel et seraient réversibles. Lacan définirait ainsi le domaine de l'Imaginaire dans lequel les fantasmes trouvent place (Lacan, 1953). Selon Decan (2019), les humains auraient un rapport très fort à l'image et aux figurations, allant des représentations picturales à la préhistoire aux simulations immersives dans des espaces virtuels. Toutes ces représentations stimuleraient fortement la vie psychique (Decan, 2019). L'imaginaire, traversé de fantasmes, de rêves ou encore de créations artistiques, serait, pour Decan, un des socles de la structure d'un sujet. Bien qu'il soit un élément essentiel, l'imaginaire ne serait pas suffisant à l'être humain puisqu'à l'image devrait se conjuguer, le langage (Decan, 2019). Cette notion d'imaginaire décrite brièvement dans son rapport au Réel et au Symbolique, que nous allons désormais aborder, est essentielle pour mieux comprendre les bouleversements sur le psychique des adolescents entre autres.

3.2 Les symboles

Lacan, lors de sa conférence en 1953, cherchait à comprendre la parole comme symbole. Pour rappel, les êtres humains, depuis la préhistoire, utilisent des signes, des traces et donc des symboles pour codifier la parole (Decan, 2019). Dans la Grèce antique, les symboles étaient des signes de reconnaissance qui, entre autres, permettaient aux parents de reconnaître et de retrouver leur enfant (Legrand, 2024). Ainsi, ce serait grâce à ces supports de langage qu'une nouvelle transmission de connaissances chez l'humain aurait émergé (Decan, 2019). En plus d'être un outil de représentation – qui représente le réel, le rend présent et efficace ; qui révèle et

réalise dans un même temps ce qu'il exprime (Legrand, 2024) – le symbole serait étroitement lié aux tentatives de l'humain de répondre aux questions qui le dépasse (Decan, 2019). De la sorte, le symbole irait au-delà de la signification puisqu'il demande un travail d'interprétation (Legrand, 2024). Ricœur (2014, p.180), dans le symbole donne à penser, nous dit que *les symboles sont des signes* et que ces derniers sont des expressions qui véhiculent du sens. Le symbole donne du sens et donc il donne à penser, de quoi penser. Il articule la pensée. L'auteur nous dit également que les symboles peuvent être des éléments de l'univers – tels que le ciel, la lune – ou des choses. C'est dans le discours que ces éléments, ces réalités prennent une dimension symbolique. Ainsi, le rêve est proche de la parole puisqu'il peut être raconté. Pour autant, tout signe n'est pas symbole. En effet, ce dernier aurait une double attention, il viserait le sens premier, littéral mais aussi un sens second qui n'est donné par aucun autre. C'est ce qui fait la profondeur inépuisable du symbole. Il l'évoque, le « suggère », le donne en énigme (Ricœur, 2014a). Ainsi Ricoeur appelle symbole « *toute expression caractérisée par le phénomène du double sens, selon lequel la signification littérale renvoie à un sens second qui n'est lui-même accessible que par ce renvoi du sens premier au sens second* » (Ricœur, 2014b, p.23).

3.2.1 Les fonctions des symboles

Une des principales fonctions du symbolique, que nous retenons ici, serait de favoriser une construction identitaire qui tienne la route (Legrand, 2024 ; Lévy, 2022). Le symbole révèlerait le sujet à lui-même, lui donnerait l'occasion d'explorer des réalités, de rechercher davantage de sens lorsque ce dernier n'aurait pas suffisamment les mots pour exprimer son ressenti, sa pensée ou encore son expérience (Legrand, 2024). L'efficacité symbolique, qui s'inscrit dans le langage, tiendrait dans la capacité de transformation de la personne en sujet (Legrand, 2024) tout au long de sa vie (Lévy, 2022). En effet, en interrogeant le *pourquoi,* et non le *comment*, le symbole apporte un surplus de sens qui renvoie la personne au-delà d'elle-même (Legrand, 2024). Enfin, le symbole aurait également pour fonction la médiation puisqu'il inscrit l'humain dans des relations. Se dégage de la notion de symbole l'idée de séparation, de réunion et de reconnaissance (Legrand, 2024). En outre, pour faire face au réel – ce à quoi nous nous heurtons lorsque nous dépassons les limites (Lévy, 2022) – il existerait une autre fonction que celle de l'imaginaire, domaine d'images et de figurations : le domaine des symboles, qui s'organiserait dans le langage. Ainsi, la parole changerait les partenaires en interaction, aurait une

fonction interhumaine et jouerait un rôle de médiation, l'usage des mots modifierait donc la réalité (Decan, 2019). Lacan va jusqu'à dire que « *si l'on y réfléchit bien, cette parole médiatrice constitue la réalité elle-même* » (Lacan, 1953, cité dans Decan, 2019, p.79).

3.2.2 Les effets

3.2.2.1 Sur le collectif

Pirone, en 2020, a voulu montrer comment les nouvelles modalités de transmission scolaire refléteraient les remaniements du lien social avec ses nouvelles formes de décrochage, voire de clivage, des trois registres, Réel – Symbolique – Imaginaire (Pirone, 2020b), dans lesquels l'être humain circule et avec lesquels il se construit (Lebrun & Eraly, 2021). Pirone pointe également la question de la transmission comme pilier de la relation éducative. Elle invite le lecteur à penser le processus de décrochage scolaire non seulement comme un fait social mais aussi comme l'expression d'un ratage dans la rencontre avec les adultes et ce, afin d'amener à réfléchir la place que les adultes occuperaient, et parfois même déserteraient, dans la relation éducative (Pirone, 2020b). Aussi, l'auteure considérerait les difficultés langagières des élèves non seulement comme des défauts cognitifs ou comme des codes langagiers non maitrisés mais comme des formes d'inhibition de l'imaginaire. Pour elle, si l'on connait la provocation parfois affichée dans la créativité des jeunes à la recherche de limites, on parle moins de leur imaginaire en panne, des impasses de la narrativité dans lesquelles ils se perdent, ni de cette fixité d'une langue qui, prise dans les enjeux pulsionnels, ne parviendrait pas à s'arrimer (Pirone, 2020b). L'élève, pris dans les rouages du discours capitaliste serait, selon elle, à la recherche d'un discours qui fasse lien. De la sorte, les jeunes ne trouveraient plus refuge dans le langage et la culture, y compris la transmission des savoirs, pour faire avec les questions auxquelles le réel les confronte. Force est de constater que ces dernières décennies, l'échec des réponses institutionnelles se répèteraient inlassablement (Pirone, 2020b). Les élèves resteraient décrochés, dans l'attente d'un pont qui leur donnerait accès au monde. Dès lors, la responsabilité de ceux en position de transmettre se ferait de plus en plus grande (Pirone, 2020b). Au terme de sa recherche, l'auteure invite à défendre et créer des espaces de transmission de la culture qui contrasteraient avec ces nouvelles modalités techniques et morcelées de diffusion de connaissances. Les futurs enseignants aguerris supporteraient le réel du

savoir troué et proposeraient, de ce fait, une forme de culture dans laquelle les jeunes trouveraient un réel à partager (Pirone, 2020b)[25].

3.2.2.2 Sur l'identité

Fleury & Gateau (2022) nous rappellent que nos identités qu'elles soient individuelles ou collectives seraient le résultat d'une *construction narrative ininterrompue* dans laquelle s'organisent l'expérience et la mémoire des événements sous la forme de récits. De la sorte, l'identité individuelle se constituerait à travers les narrations qu'elle produit et à travers celles qu'elle intègre sans arrêt et ce, au profit d'une herméneutique, à savoir une interprétation des signes dans lesquels la vie humaine s'inscrit (Ricœur, 1985 cité dans Fleury & Gateau, 2022). Faire récit constituerait et maintiendrait donc l'identité personnelle (Ricœur, 1990 cité dans Fleury & Gateau, 2022). Faire récit aiderait également à transformer sa souffrance en une histoire qui fait sens et contribuerait au rétablissement identitaire. Enfin, la narration d'un événement est toujours susceptible d'interprétations diverses en fonction du narrateur et varie, avec lui, dans le temps (Ricœur, 1985 cité dans Fleury & Gateau, 2022).

3.2.2.3 Sur les processus sociaux et langagiers à l'adolescence

Il nous semble important de faire ici un lien avec le monde post-moderne dans lequel nous vivons puisque ce dernier semble vouloir de plus en plus comprimer le temps, effacer les mémoires et rendre l'humain sourd aux paroles énoncées (Riquier, 2011). Dans *les symboles de ce que nous sommes appelés à devenir*, Lieven Boeve (2018) rappelait que cette post-modernité émane de processus sociaux de détraditionalisation, d'individualisation et de pluralisation. Ainsi, les traditions, dans l'incapacité de se transmettre de génération en génération, n'iraient plus de soi (Boeve, 2011 ; 2018). De plus, la mobilité géographique ainsi que l'évolution des mentalités - par la migration, le tourisme ou encore les médias - confrontent les sociétés à la diversité religieuse, à une pluralité de ressources disponibles (Boeve, 2011 ; 2018). La combinaison de ces processus sociaux de détraditionalisation et de pluralisation constitue alors, pour Lieven Boeve, un outil pour analyser le contexte et ferait de nos sociétés européennes, des sociétés que l'auteur décrit comme dynamiques et multi religieuses, emplies de complexité et d'ambiguïté. Par conséquent et dans pareil contexte, l'identité ne serait plus donnée et devrait être

[25] La partie sur le collectif est issue du travail LFOPA2913 (Hanotiaux, 2024).

davantage construite. Les traditions alors reléguées par les médias et l'économie, ne seraient plus aux commandes de ce processus de construction (Boeve, 2011). La manière dont l'identité se forme serait désormais, et toujours selon l'auteur, réflexive. En effet, la construction de l'identité implique de poser des choix dans un environnement où les options se multiplient. L'individualisation viendrait soutenir cette identité devenue plus précaire – cette dernière serait différente selon les choix opérés toujours possibles (Boeve, 2018). De plus, ces choix devraient être, selon Boeve (2018), expliqués et justifiés. De la sorte, dire le comment et le pourquoi de tel choix structurerait pour certains, nous dit l'auteur (2018), l'identité de façon narrative. En plus de transformer les comportements et les représentations, la société moderne et plus particulièrement le néo-libéralisme, aurait engendré, selon Dufour (2002), une nouvelle subjectivité. Pour lui, les instances collectives et le sujet critique y seraient d'ailleurs visés. Deux nouvelles institutions – la télévision et l'école – auraient, selon l'auteur, participé à la fabrique de ces nouveaux sujets ainsi qu'à l'affaiblissement de la fonction critique. Le sujet, libéré de l'emprise des grands récits (religieux ou politiques), serait désormais livré à lui-même, sans antériorité ni finalité (Dufour, 2002). Nous avons vu que la société contemporaine est traversée par une crise de légitimité qui se manifeste notamment par une remise en question des grands récits. Selon Lyotard (cité dans Chamberland, 1998), les métarécits forment l'ensemble des discours d'autorité qui organise les activités humaines et le savoir et, promet un meilleur avenir dans lequel l'individu serait libre. Une multitude de petits récits viendraient légitimer les pratiques culturelles. Ainsi se développerait le savoir postmoderne. De plus, les activités humaines, telles que l'esthétique, la moralité et la science, jusque-là cloisonnées, se mêlent les unes aux autres. C'est toute forme de transcendance qui serait de la sorte délaissée. En effet, exister dans une société postmoderne c'est exister dans l'ici et le maintenant. Tout se justifiant par soi-même (Chamberland, 1998). Ainsi, Lyotard dans *l'inhumain* (1988, cité dans Chamberland, 1998, p.58) rappelait un des traits de la modernité, à savoir *« sa prétention à fonder sa légitimité sur le projet d'émancipation de l'humanité tout entière par la science et la technique* ». Aussi, Dufour nous rappelle combien l'homme est un être de langage. Il nous rappelle également les effets considérables des livres, des récits, sur les formes de symbolisation et donc, sur les sujets. Pour rappel, la capacité à faire récit est spécifique à l'homme (Van Meerbeek, 2023). Or, les nouvelles technologies, écrans en tout genre, entraîneraient des conséquences sur la fonction symbolique et

sur les formes de symbolisation (Dufour, 2002). Le mouvement de la pratique symbolique, qui partait du texte vers les images, serait aujourd'hui tout autre (Dufour, 2002). Nous avons d'ailleurs vu précédemment, avec Van Meerbeek (2023, p.10), qu'à l'ère du numérique notamment, la vie des adolescents serait « algorythmée ». Pour lui, le confinement aurait banalisé l'enseignement à distance ainsi que l'usage des écrans et aurait accéléré le processus. Les adultes, pris dans leur angoisse, auraient laissés les adolescents face à ces images, ces informations et face à eux-mêmes. Ainsi, les jeunes seraient noyés d'images, d'informations qu'ils ne peuvent assimiler et qui dictent leurs émotions (Van Meerbeek, 2023). Or, pour Dufour (2002), l'image se veut puissante et est, à l'inverse du texte, non articulée. Elle tiendrait en suspens les représentations qui s'organisaient jusque-là dans les textes. De plus, les nouvelles technologies auraient entraîné une rupture entre les générations et rendraient la transmission plus difficile (Van Meerbeek, 2023). Toutefois, cet auteur nous signale que l'aspiration religieuse notamment liée à l'envie de croire de la première adolescence, est toujours existante chez les jeunes. Il s'agirait alors, pour Dufour (2002), d'induire du texte dans l'utilisation de l'image dans des processus éducatifs notamment et ce, afin de conduire l'image vers autre chose. Or, nombre d'enseignants seraient de plus en plus empêchés d'exercer leur métier. De plus, Dufour dressait le constat, qu'à l'école, chacun donnerait son avis de manière « démocratique ». Le savoir serait devenu intersubjectif. Il n'y aurait, dès lors, plus d'effort critique à fournir pour faire place à un autre point de vue que le sien. Or, Dufour nous rappelle que le risque de sortir du rapport de sens est d'aller davantage vers le rapport de force. L'auteur nous renseigne d'ailleurs sur la montée d'une violence généralisée. En effet, pour exemple, les élèves étiquetés « hyperactifs » ne parviendraient plus à mettre en mots l'agitation qui les déborde. Enfin, il s'agirait pour l'institution scolaire de distraire et d'animer davantage les jeunes que de les amener à penser. En résumé, l'école et les écrans prendraient en charge la fabrique d'individus non critiques à l'identité « flottante » (Dufour, 2002, p.50). Ainsi, le monde technologique rendrait le langage plus précis, plus univoque. Vidé de son contenu, le langage serait réduit à un simple instrument technique (Riquier, 2011). Or, c'est quand il échappe qu'il peut dire et interpeller, remplir sa fonction symbolique de double sens, tel était le choix de l'herméneutique selon Ricœur (2014). Toutefois, l'herméneutique serait, pour Ricoeur, une acquisition de cette « modernité » dès lors qu'elle nous pousse à « *participer à cette lutte, cette*

dynamique par laquelle le symbolisme est lui-même en proie à son propre dépassement » (Ricœur, 2014a, p.190) et ce, afin que la compréhension devienne herméneutique, c'est-à-dire « inter-prétation », autrement dit là où il y a double sens (Ricœur, 2014b, p.24). Ainsi, Ricoeur, en élaborant toujours plus sa pensée, inclura, dans cette première définition de l'herméneutique, une dialectique de la compréhension et de l'explication (Ricœur, 2014b). L'herméneutique est indispensable à l'homme car le désir d'être de ce dernier, sa volonté d'accéder à la *vie bonne* n'est ni directe ni immédiate. En ce sens, l'herméneutique serait à voir comme un chemin assez long de médiation qui conduit l'humain vers la compréhension de soi. Pour ce faire, les signes, les symboles et les textes seraient, toujours selon Ricœur, des lieux dans lesquels le sens de l'action et de la souffrance humaine se déposent. Aussi, « se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de ce lui les conditions d'un autre soi que le moi qui vient à la lecture » (Ricœur, 1986, cité dans Thomasset, 2019, p.150). De plus, Ricœur met en lumière la dialectique entre identité et altérité. Les capacités de l'homme à « pouvoir dire », « pouvoir faire », « pouvoir raconter » et « être responsable », seraient une manière pour lui, dans un mouvement réflexif, de se reconnaître dans son identité – en l'occurrence narrative – et dans sa responsabilité. Ces capacités demanderaient à être reconnues par autrui. Cependant, cette reconnaissance n'est pas donnée, il faut parfois lutter, entrer en conflit pour l'obtenir. Ainsi, la question de la reconnaissance est au cœur des rapports sociaux modernes. Le sujet a besoin de recourir aux autres pour donner à ces certitudes personnelles, un statut social (Thomasset, 2019). En résumé, les récits occuperaient une place centrale au sein de l'herméneutique du sujet qui agit et qui souffre. Premièrement, parce que le travail d'imagination mis en œuvre par le récit fait non seulement ressortir de l'inédit, de la nouveauté mais aussi et surtout du sens. Ainsi, le récit serait un instrument pour comprendre l'action humaine dans le temps. Par exemple, la pratique d'un métier pourrait être décrite dans un *enchaînement temporel narratif* dans lequel l'on retrouverait les personnes, les actes et les circonstances (Thomasset, 2019, p.152). Seul le récit prendrait en compte la variation de l'identité dans le temps. L'identité narrative permet cette médiation nécessaire au sujet narrateur d'acquérir son identité. En construisant l'histoire à raconter, le récit construit l'identité d'un personnage – l'identité narrative (Thomasset, 2019). Élaborer un récit c'est faire œuvre d'interprétation. Ainsi l'identité narrative est vouée à évoluer (Thomasset, 2019). Deuxièmement, Ricœur

nous dit que les récits seraient porteurs de traditions et donneraient accès à nos idéaux, désirs et visions de ce que serait la vie bonne. L'herméneutique de Ricœur nous dit comment ces textes sont porteurs de « mondes possibles ». L'interprétation donne une explication du « monde du texte », une manière d'être au monde. Enfin, la troisième fonction des récits permet de poser un jugement éthique sous formes d'hypothèses. L'acte de raconter suppose du jugement d'approbation ou de condamnation. Raconter « c'est déployer un espace imaginaire pour des expériences de pensée où le jugement moral s'exerce sous un mode hypothétique » (Ricœur, 1990, cité dans Thomasset, 2019, p.153).

Chapitre 4 : récit de soi et narration

4.1 Les formes de la narration

Au XVIe siècle, le terme *récit* s'impose et désigne la narration par l'oral ou par l'écrit. A l'origine, le nom d'action *récit* renvoie au fait de « rapporter », de « relater », sans plus de précisions quant à son usage (Combettes, 2023). A cette époque, les termes *récit* et *narration* se distingueraient l'un de l'autre dans le seul domaine du théâtre. La narration y serait, selon Combettes, plus construite. Le récit présupposerait une forme de continuité, de durée qui permettrait de l'opposer à « parole » – qui renvoie davantage au dialogue. La société moderne, avec le développement de la narratologie entre autres, amènera une utilisation plus technique du terme, en opposant par exemple le récit au discours. Il faudra attendre le XVe siècle pour que le verbe *réciter*, emprunter au latin, se développe alors que le dérivé *narration*, lui aussi emprunté, est attesté depuis 1200 (Combettes, 2023). La gamme sémantique du verbe *narrare* est extrêmement large et s'étend du sens lui aussi très large de « raconter », « faire récit », « faire la relation d'un fait, d'un événement » à un sens plus simple de « dire ». Enfin, le dictionnaire de l'académie de 1762 donne « raconter » comme équivalent de narrer (Combettes, 2023, p.10) : « l'une des premières qualités d'un historien est de bien narrer ». Le dérivé de narration – en latin, *narratio* – sera beaucoup plus utilisé que le verbe, son histoire ayant plus d'intérêt. *Narratio* et *narrare* ont le même sens très étendu. Cicéron définit la narration comme : « l'exposé de faits tels qu'ils se sont déroulés ou tels qu'ils ont pu se dérouler » (Cicéron, 55av.J-C cité dans Combettes, 2023, p.10). Pour être efficace, la narration doit réunir trois qualités : la brièveté, la clarté et la vraisemblance. De ce fait, la narration ne se limiterait pas à un rôle d'information mais devrait être également considérée comme un attrait et constituer un moment de détente (Combettes, 2023). De la sorte, la narration apparaitrait tel un récit sous l'angle de la création et non comme un simple rapport d'événements (Breton, 2021 ; Combettes, 2023 ; Costantino, 2017). Au milieu du XXe siècle, les deux termes, à savoir *narration* et *récit* connaîtront un certain succès. Dans les années 1970, ce sera toute la famille de *narrer* qui se verra exploitée, dans les travaux de Roland Barthes entre autres. A *narrateur*, qui existait déjà, viennent s'ajouter *narrataire, narrativité, narrativiser, narrativisation, narratologie* ou encore *narratologue* (Combettes,

2023). Après avoir succinctement retracé l'évolution historique de la narration et du récit, les auteurs suivants précisent davantage leurs liens, fonctions et significations. Le premier auteur Costantino s'est intéressé, entre autres, aux dimensions de mise en récit et de narration en tant que médiation. Cette dernière permettrait aux adolescents de se raconter à un âge où se dire s'avère plus difficile. De plus, la médiation par le récit et la narration soutiendrait l'identité narrative telle que conçue par Ricœur (Cosatntino, 2017), ce concept sera développé en dernière partie de chapitre. Ainsi, selon Costantino (2017), narrativité et mise en récit créerait un pont, un entre deux (objets, événements etc.) et insufflerait de la signification. Mettre en récit, créer une intrigue, demanderait un travail d'élaboration psychique dans lequel des liens de causalité (Breton, 2021 ; Costantino, 2017) cohérents seraient créés et où une trame temporelle repérée tiendrait ensemble des éléments qui demeureraient sinon juxtaposés, sans signification particulière (Costantino, 2017). Autrement dit, la mise en récit ou l'acte narratif chercherait à faire tenir ensemble des événements qui demeureraient sinon une succession d'événements dépourvus de sens. De tels procédés agiraient donc sur le rapport au temps souvent aléatoire à l'adolescence mais aussi sur la réflexivité, la mise en intrigue, l'œuvre de fiction en instaurant un écart par rapport à soi, à un autre, y compris un autre en soi (Costantino, 2017). De ce fait, ces processus réinstaureraient de l'altérité. Les adolescents seraient conviés à construire ou renforcer leur identité narrative. En racontant leur histoire, les jeunes créeraient un écart avec ce qui a de plus permanent et immuable dans l'identité et apprivoiseraient le temps (Missonnier, 2008 cité dans Costantino, 2017). Pour Lecolle (2023), le récit serait une présentation, orale ou écrite, d'événements, réels ou imaginaires. Pour l'auteure, récit et narration seraient liés, l'un étant, selon elle, le premier synonyme de l'autre. Cependant, au vu des multiples emplois du mot, Lecolle (2023) voit le récit comme un processus discursif qui influencerait et déterminerait l'humanité et ce, bien que les acteurs qui en font l'usage puissent le modeler (Lecolle, 2023). La réflexion menée par Bourlot (2018) visait, quant à elle, à différencier le récit de la narration dans une pratique davantage clinique qu'éducative. Ainsi, les récits de cas de patients, qui reprennent leurs souvenirs, leurs rêves etc., combiner aux récits des professionnels formeraient, pour l'auteur, un noyau narratif. Les récits seraient des lieux de mémoire, de théorisation ou encore de témoignages qui s'élaborent au fil du temps. Interroger la place de ces récits amènerait, selon Bourlot (2018), à leur reconnaître un rôle de fondation. Ainsi, les

récits seraient des espaces potentiels entre pratiques cliniques et conceptualisations théoriques, des espaces de transition entre les narrateurs-fondateurs et ceux qui en font une référence (Bourlot, 2018)[26]. En effet, selon Zittoun (2012), les adolescents trouveraient dans leur entourage des personnes ressources qui soutiennent leurs processus identitaires et participent à la construction de sens de l'expérience à travers la narration (Zittoun, 2007). Ces personnes seraient considérées par Zittoun comme des "spécialistes des transitions" au même titre que les professionnels de la relation d'aide qui accompagnent les jeunes dans leurs processus de transition. Pour illustrer ces propos, Bourlot (2018) prend l'exemple du mythe de l'androgyne de Platon repris alors par Freud pour théoriser les concepts de pulsion de mort et de répétition. Cette conceptualisation s'appuie sur des récits, ici mythologiques, et donc de fiction (Bourlot, 2018)[27].

En résumé, la narration serait à distinguer du récit, elle commencerait là où ce dernier se prolonge et se renouvelle. Elle serait le reflet symbolique d'une pulsion de vie qui pousserait le narrateur à poursuivre au-delà de ce qui a été formulé (Bourlot, 2018)[28]. La mise en récit produirait des effets subjectivants et réflexifs. La notion de narrativité serait d'ailleurs considérée, en psychanalyse, comme la pierre angulaire du processus de subjectivation (Costantino, 2017). Les pratiques narratives participeraient de la mise en mots des contenus de l'expérience mais aussi des effets éprouvés au contact de ces contenus, elles se situeraient à l'interface de la mémoire, du corps et du dire (Breton, 2021). Ainsi, Breton (2021) pense la narration biographique comme le passage de l'expérience au langage, les structures narratives préfigurant les façons de se dire et de se raconter.

4.2 La narration en temps de crise

Fleury & Gateau (2022), se sont intéressés particulièrement aux récits lors de la pandémie. Les auteurs ont mis en avant que de nombreux récits auraient été partagés pendant le confinement. De leur recherche, ressortaient principalement trois fonctions du récit parmi les huit mises en avant par Bourlot en 2018. La première, la fonction de partage, a permis au narrateur, alors en confinement, de transmettre son vécu et de limiter non seulement le risque accru de *solitude, de clivage et de traumatisme psychique.* La seconde, la fonction de catharsis, a permis au narrateur

[26] Cette partie de texte qui s'appuie sur les auteurs Lecolle (2023) et Bourlot (2018) est issue du travail réalisé par mes soins l'année dernière dans le cadre du cours LFOPA2913.
[27] *« Id »*
[28] *« Id. »*

d'exprimer davantage ce qui était jusque-là retenu. Enfin, la fonction d'historisation a permis au narrateur de transformer son vécu en histoire et d'inscrire celle-ci dans l'histoire collective. Cette fonction contribuerait ainsi à l'identité individuelle et à l'identité collective. Cependant, les auteurs nous disent que le caractère traumatique d'une crise pourrait rendre plus difficile, voire impossible la mise en récit. Aussi, cet impact traumatique, s'il dépasse les possibilités narratives, rendrait plus compliqué l'accès à l'identité (Fleury & Gateau, 2022).

4.3 La narration à l'adolescence

Nous avons vu, plus en amont avec Dufour notamment, comment l'utilisation de l'image, propre à la modernité (Pirone 2015), est venue bousculer le rapport au langage entre autres. Pour (Pirone, 2015, p.902) *ces images donnent l'illusion de pouvoir tout voir […] « en direct* ». De ce fait, l'auteure considère que la dimension narrative serait mise *hors-jeu,* chez les adolescents particulièrement. Leurs mots étant pris dans une *immédiateté atemporelle.* Lors de ses précédentes recherches, Pirone (2017 ; 2015) faisait déjà le constat d'une structure narrative défaillante chez les adolescents en lien avec la modernité.En effet, l'auteure y constatait une forme d'immobilisme dans les expressions langagières des jeunes. Selon elle, la difficulté à faire récit pour certains adolescents témoignerait d'une panne dans leur imaginaire narratif, signe d'une forme d'errance du sujet dans la parole (Pirone, 2017). En revanche, l'auteure rappelait que le besoin narratif, qui constitue l'existence, reste inchangé et ce, malgré les mutations sociétales en cours (Pirone, 2017). Par conséquent, les jeunes dits "en difficultés scolaires" que l'auteure a rencontrés sur le terrain, seraient à la recherche d'une parole qui fasse lien et leur permette, entre autres, d'exister. Leurs formes décousues de narration ou encore leurs silences rappelleraient le besoin narratif qui constitue l'existence en se faisant une place dans le monde notamment (Pirone, 2017). Or, toujours selon Pirone, la parole perdrait de l'épaisseur narrative, de la profondeur. Par conséquent, la transmission s'en trouverait entravée. La narration alors plus décousue laisserait davantage de place aux silences que ce soit du côté des jeunes que du côté des adultes (Pirone, 2017).De plus, l'auteure rappelle que la période de l'adolescence est particulière – le pulsionnel jaillit, les formes du langage y varient spécifiquement et en fonction de la personne à laquelle l'adolescent s'adresse. Aussi, l'adolescence est une période propice pour trouver des formes de sublimation et de transgression. De la sorte, l'auteure remet en avant la créativité des jeunes en recherche de limites. Enfin, le

discours narratif que l'auteure décrit chez ces jeunes en difficultés scolaires, montrerait, entre autres, une certaine confusion entre le « je » et le « il ». Selon Breton (2021), la narration, qui oscillerait entre la description d'un ou plusieurs phénomènes et une narration *biographique*, contribuerait à former et édifier des connaissances qu'elles soient en première, deuxième ou troisième personne. Par contre, il serait difficile, pour le jeune entre autres, de décrire et de narrer des événements dont il se ferait l'agent passif et qui surviendraient de manière intense ou diffuse, soudaine ou silencieuse (Breton, 2021). En effet, dans son ouvrage *« adolescents en quête de sens »*, Van Meerbeek (2023) met en avant que les adolescents grandissent dans une mutation anthropologique dans laquelle la puberté, bien que plus précoce, demeure un événement majeur. Les pulsions de vie ou de mort sont, à cette période, réveillées et ne seraient plus, pour l'auteur (2023), ritualisées ou racontées dans des mythes. Ces pulsions seraient donc ainsi laissées à l'état brut. Or, la croissance contraint l'adolescent à un travail psychique s'il veut comprendre ce qui lui arrive à cette période de métamorphose pubertaire notamment. L'auteur rappelle également combien le pulsionnel en appelle aux interdits fondamentaux – du meurtre, de l'inceste et du cannibalisme. Ces derniers, qui se fondaient sur les récits, auraient disparus de l'éducation (Van Meerbeek, 2023). Le sociologue et philosophe Harmut Rosa, quant à lui, s'appuie sur les travaux de Walter Benjamin, philosophe également, pour souligner l'incapacité des individus à transformer leur vécu de tous les jours en expérience qui prenne sens (Bourgine, 2011). Passé et futur seraient, selon les auteurs, dissociés. Les épisodes de vécus se succèdent de plus en plus vite et se superposent sans lien narratif qui permettrait le passage vers des expériences signifiantes. En effet, pour qu'un vécu devienne expérience, il doit s'insérer dans un champ de signification qui relie le passé et l'avenir, l'existence individuelle et le destin collectif (Bourgine, 2011). Ainsi, dans une société moderne, il est rare de voir les expériences signifiantes s'intégrer à l'identité des sujets. Selon Benjamin (cité dans Bourgine, 2011, p.16) le temps de la modernité serait *le temps privé d'expérience du joueur.* L'accélération du rythme de vie pousse à se divertir au travers de la télévision ou encore des jeux vidéo, ce qui complique davantage la transformation du vécu en expérience (Bourgine, 2011).

4.4 L'identité narrative

Comme l'avait souligné Ricœur en 1988, l'identité narrative est une identité à laquelle l'être humain accèderait grâce à la médiation de la fonction narrative (Ricœur, 1988).

> Le rejeton fragile issu de l'union de l'histoire et de la fiction, c'est l'*assignation* à un individu ou à une communauté d'une identité spécifique qu'on peut appeler leur *identité narrative*. « Identité » est pris ici au sens d'une catégorie de la pratique. Dire l'identité d'un individu ou d'une communauté, c'est répondre à la question : *qui* a fait telle action ? *qui* en est l'agent, l'auteur ? Il est d'abord répondu à cette question en nommant quelqu'un, c'est-à-dire en le désignant par un nom propre. Mais quel est le support de la permanence du nom propre ? Qu'est-ce qui justifie qu'on tienne le sujet de l'action, ainsi désigné par son nom, pour le même tout au long d'une vie qui s'étire de la naissance à la mort ? La réponse ne peut être que narrative (…). L'histoire racontée dit le *qui* de l'action. L'identité du *qui* n'est donc elle-même qu'une identité narrative. Sans le secours de la narration, le problème de l'identité personnelle est en effet voué à une antinomie sans solution (Ricœur, 1985, cité dans Calame, 2021, p.1).

Selon Ricoeur, cette identité serait susceptible de résoudre les tensions constantes de l'identité personnelle, entre les deux formes d'usage du concept qui sont : l'identité-*idem,* identité du même qui correspondrait aux traits de caractère d'une personne du début à la fin de sa vie, telles que les empreintes digitales ou encore l'ADN (Katz-Gilbert, 2019) et, identité-*ipse* ou ipséité, l'identité comme soi, autrement dit, une identité du soi dont la constance serait assurée (Calame, 2021), par cet acte langagier complexe que représente la promesse (Katz-Gilbert, 2019). Pour Ricœur, le schéma narratif aurait, principalement, pour base des récits de fiction. En effet, le récit jouerait un rôle déterminant pour le « *maintien de soi* » (Ricœur, 1990, p.195). « *En narrativisant le caractère, le récit lui rend son mouvement* » (Ricœur, 1990, p.195-196). Il l'inscrit dans le temps (Calame, 2021). « L'identité narrative fait tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : « la permanence dans le temps du caractère et celle du maintien de soi » (Ricœur,1990, p.195-196). En effet, la conception narrative de l'identité personnelle permettrait de rendre compte, d'articuler mais aussi de faire jouer ensemble ces deux facettes de l'identité (Katz-Gilbert, 2019). Il s'agirait, pour

Ricoeur, d'envisager l'identité en y incorporant les changements qui bouleversent la personne à travers le temps (Katz-Gilbert, 2019). Ainsi, le philosophe met en avant trois moments dans notre rapport au temps, lui-même partagé entre temps du cosmos, et donc des calendriers et des horloges (Katz-Gilbert, 2019), et temps vécu, à savoir, celui de l'expérience humaine (Katz-Gilbert, 2019). Le premier est fait d'opérations de « préfiguration » pour comprendre pratiquement et symboliquement l'action humaine et sa temporalité ; s'en suivent des processus de « configuration » du temps par la mise en intrigue, narrative et discursive, des actions de l'homme, elles-mêmes organisées en une séquence temporelle ; enfin, vient le moment de la re-figuration du temps défini par les moyens de la narration quand ce temps est en quelque sorte rendu à l'expérience humaine (Calame, 2021). Pour Ricoeur, « la constitution de l'identité narrative illustre fort bien le jeu croisé de l'histoire et du récit dans la re-figuration d'un temps qui est lui-même indivisément temps phénoménologique et temps cosmologique » (Ricœur, 1983 ; 1985, cité dans Calame, 2021, p.7). Ainsi, le concept d'identité narrative ferait référence à la représentation subjective, élaborée sous forme d'un récit, du déroulement de notre existence. Elle organiserait les souvenirs de manière à assurer une continuité du sens de soi en posant la question du comment. La simple mémoire occasionnelle interrogerait le *qui*, *où* et *quand*, là où l'identité narrative pousserait l'individu à se poser la question du *comment* cet événement est survenu, ce qu'il signifie et pourquoi il est important (Perret & Congard, 2017). Penser le temps supposerait donc, pour Ricœur, la médiation du langage, des symboles et des signes (Ricœur, 1986 cité dans Katz-Gilbert, 2019). Le philosophe considèrerait l'expérience temporelle comme « confuse, informe et muette » (Ricœur, 1983, p.13), et ferait de la narration un moyen privilégié de donner au temps « la forme d'une expérience humaine » (Ricœur, 1995, p.63)[29]. Les auteurs auxquels nous référons ci-après nous livrent une définition de l'identité narrative qui rejoint celle développée en amont. En effet, McAdams & McLean (2013) définissent l'identité narrative, fondée sur la théorie d'Erikson, comme l'histoire de vie intériorisée et évolutive d'une personne. Selon ces auteurs, l'identité narrative intègrerait un passé reconstruit et un futur imaginé et procurerait à la vie un certain degré d'unité et de but[30]. Enfin, selon Giddens (2007), cité dans Dumora et al., 2008, la modernité contraindrait l'individu à se construire sa vie durant par un récit continu

[29] Cette partie qui s'appuie sur Ricoeur, Katz-Gilbert (2019) et Calame (2021) est issue du travail LFOPA2913.
[30] *« Id »*

de lui-même, à maîtriser et anticiper son avenir ainsi qu'à intégrer son passé dans ce récit de soi, alors constitutif de son identité personnelle. Pour Giddens (2007) cité dans Dumora et al. (2008), ni la tradition, ni la nature ne détermineraient ces conduites. Ainsi, pour ces auteurs, l'identité se construirait par le récit de soi dans des formes symboliques, et surtout langagières, dans lesquelles les sujets se raconteraient, argumenteraient et s'expliqueraient afin de se définir de manière satisfaisante pour lui-même et pour les institutions qui l'encadrerait et l'ancrerait socialement en le catégorisant (Dumora et al., 2008)[31]. Nous retrouvons, avec ces auteurs, l'idée de cette temporalité qui traverse l'identité narrative tout du long.

[31] Cette partie qui s'appuie sur Dumora et al. (2008) est reprise du travail LFOPA2913.

RESUME DES APPORTS DU CADRE THEORIQUE

Les référents théoriques mobilisés pour ce travail s'organisent autour de quatre chapitres qui ont pour élément central la narration à l'adolescence. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés au contexte général de crise au travers du concept de polycrise tel que conçu par Morin et par Lawrence. Nous avons pu circonscrire notre analyse du concept à ses composantes et caractéristiques ainsi qu'à ses effets et transformation sur le collectif, sur le registre symbolique et sur l'adolescence. Dans un second temps, nous avons cherché à mieux comprendre cette période de l'adolescence actuelle en définissant et précisant ses contours avant d'en extraire les bouleversements qui lui sont propres et les bouleversements liés au contexte de crises. Certains de leurs effets, sur le collectif, sur le registre du symbolique et sur l'identité et l'altérité, se sont dégagé de nos lectures. Dans un troisième temps, nous avons souhaité affiner notre compréhension du registre symbolique. D'une part, le langage est la spécificité de l'être humain, il le différencie des êtres vivants. D'autre part, l'avènement des nouvelles technologies et les différentes crises qui traversent nos sociétés bousculent les repères des jeunes notamment. Pour ce faire, nous sommes partis des trois registres Réel-Imaginaire-Symbolique de Lacan pour nous centrer davantage sur les symboles et leurs fonctions à partir de ce que pouvaient nous en dire différents auteurs dont Legrand et Ricœur entre autres. Nous avons exploré leurs effets sur le collectif avec les nouvelles modalités de transmission scolaire, sur l'identité individuelle et collective à travers la narration et enfin, sur l'adolescence dans une société post-moderne (Lieven Boeve, 2018 ; Dufour, 2022) où l'image domine. Cette troisième partie nous a amené à penser succinctement l'herméneutique de Ricœur dans laquelle les récits occupent une place importante. Dans le quatrième et dernier chapitre de ce cadre théorique : récit de soi et narration, nous avons retracé brièvement l'évolution historique des concepts de récit et de narration en précisant leur lien, leur fonction en temps de crise – lors du confinement notamment – et leur signification. Nous avons vu que la narration permettait la créativité et impliquait aussi l'altérité. Nous avons également tenté de mettre en lumière ce qu'il en était de la narration à l'adolescence au travers des recherches de Pirone. De plus, le lien avec la polycrise a pu être précisé grâce aux apports de Van Meerbeek entre autres. L'accélération du temps et

le rapport à une certaine temporalité qu'offre la narration sont des éléments qui nous apparaissaient importants à mentionner. Enfin, nous avons vu que la narration participait à consolider l'identité narrative telle que Ricœur la conçoit. Nous avons terminé notre chapitre et cadre théorique en développant le concept. Immobilité langagière, imaginaire en panne, errance du sujet dans la parole, confusion entre le "je" et le "il", sans oublier la place que les adultes occupent, sont autant de constats dressés par les auteurs qui nous interpellent.

Pour finir, nous souhaitions attirer l'attention du lecteur quant au fait que le contexte scolaire traverse ces différents chapitres. Notre volonté pour la suite de notre recherche sera de mieux appréhender, de développer davantage les notions mentionnées dans le cadre théorique à partir des professionnels du monde scolaire et plus particulièrement des Centres PMS.

Deuxième partie : méthodologie, présentation et analyse des résultats

La seconde partie de ce travail présente et développe les étapes méthodologiques de récolte des données empiriques et leur analyse. Dans un premier temps, nous rappellerons notre question de recherche et nous expliciterons nos motivation et choix de recourir à l'entretien semi-directif et donc, au traitement de données qualitatives. Par la suite, nous présenterons les étapes de la méthodologie utilisée, notamment le contexte dans lequel l'enquête s'est réalisée et l'échantillon ciblé. Puis, nous vous présenterons le guide d'entretien élaboré par nos soins afin de mener l'enquête sur le terrain. Enfin, à travers le codebook ou tableau d'analyse, nous porterons à votre connaissance les liens établis entre, les concepts mobilisés et les données brutes récoltées. Y figurent, de manière synthétique, les concepts, les dimensions/catégories et indicateurs qui émergent de la théorie ou directement des données. Les résultats obtenus feront l'objet d'une analyse rigoureuse et seront discutés dans le troisième et dernier chapitre de ce travail. Nous tâcherons de faire ressortir les liens entre ces derniers et la littérature. Nous porterons un regard critique sur notre étude afin d'en dégager les limites. Enfin, nous clôturerons cette partie en identifiant d'éventuelles pistes pour de futures recherches et pour le terrain.

Chapitre 5 : la méthodologie

5.1 La question de recherche

Pour rappel, nous nous intéressons à la manière dont les adolescents s'expriment dans le contexte des crises sociétales et à travers les perceptions de professionnels de terrain, à savoir les agents de Centres PMS. Nous avons donc formulé notre question de recherche comme suit : « comment les professionnels des Centres psycho-médicosociaux perçoivent-ils les difficultés de narration à l'adolescence » ?

5.2 Le choix de la méthode de recueil des données

Nous avons opté pour une démarche qualitative afin de récolter les données, à savoir les perceptions des professionnels de terrain. En effet, selon Blanchet et Gotman (2007, p. 24 cités dans Sauvayre, 2021) : « l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent ». Ce design de recherche nous apparaissait être le mieux adapté pour comprendre notre objet d'étude. Aussi, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif puisque ce dernier offre une certaine liberté pour aborder les différents thèmes et laisse également la possibilité à chacun, chercheur et participant, de s'adapter (Sauvayre, 2021). De la sorte, nous avons invité les participants à s'exprimer librement dans un cadre que nous avions défini, en partie ensemble, en amont. C'est ainsi que pour mener nos entretiens semi-directifs, nous nous sommes basés sur un guide d'entretien souple[32], construit au préalable à partir de la littérature investiguée (Creswell, 2009 ; Blanchet et Gotman, 2007 cités dans Sauvayre, 2021). Notre guide d'entretien, élaboré de manière à assurer une certaine cohérence (Kaufmann, 2016), s'est structuré autour de quatre temps. Un premier temps de présentation de l'enquête où nous avons rappelé au participant l'objet et le cadre de notre rencontre. Un second temps, au cours duquel nous avons posé une série de questions démographiques (âge, genre, années de carrière auprès d'adolescents) destinées à recueillir quelques caractéristiques propres aux participants. Nous nous sommes également intéressés à connaître leur fonction occupée au sein du Centre ainsi que la spécificité de celui-ci. Un troisième temps,

[32] Le même pour tous. Le guide d'entretien vous est présenté en annexe 3

plus conséquent, nous a alors permis de mieux connaître leurs pratiques et de recueillir leur perception. Dans ce troisième temps, les questions ont été posées dans l'ordre qui convenait le mieux au discours des participants tel que le préconise Quivy et al. (2017). Enfin, avant de clôturer l'entretien par des remerciements, nous avons donné la possibilité aux participants d'ajouter des éléments qu'ils estimaient importants de dire et qui n'auraient pas été abordés. Les entretiens se sont déroulés selon des modalités (la date, l'heure et le lieu) prévues en amont et décidées de commun accord avec les participants. C'est ainsi que quatre entretiens se tiendront en distanciel, par teams, six en présentiel, dans les locaux du Centre PMS en question et un, dans un local de l'UCLouvain alors réservé par nos soins. Tous les participants avaient accepté que l'entretien soit enregistré (en audio uniquement). Nous avons pris quelques précautions éthiques dans la manière de recruter les participants. Nous avons essayé d'être le plus transparent possible afin que ces derniers aient un consentement le plus éclairé qui soit. Nous avons également veillé à ce que leur participation soit la plus libre possible, sans aucune forme de contrainte (Savoie-Zajc, 2007). Pour ce faire, nous avions rédigé, et soumis à signatures des parties, un formulaire de consentement[33] visant à leur transmettre les informations nécessaires, à savoir l'identité du chercheur et de l'université en question, les objectifs et le cadre de la recherche (anonymat, utilisation des données recueillies, etc.). Enfin, ces entretiens ont été réalisés sur une période de huit semaines, soit entre le 18 février et le 08 avril 2025.

5.3 Le contexte et l'échantillon

Afin de constituer notre échantillon volontairement contrasté, nous avons diffusé largement notre demande de participation[34], d'abord sur le réseau social Facebook, puis, essentiellement, par mail adressé le plus souvent aux directions de différents Centres PMS de l'officiel, du provincial et du libre en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'on se réfère au caractère intentionnel du chercheur, décrit par Savoie-Zajc (2007), les agents de CPMS représentent, à nos yeux, un « acteur social compétent ». Notre échantillon répondrait également aux critères de logistique mis en avant par (Miles et al., 2003). En effet, l'échantillon se compose de quatorze participants qui se sont montrés accessibles, disponibles et qui ont pu être rencontrés dans un laps de temps assez court. Au final, nous avons constitué un échantillon qui

[33] Voir annexe 2 : formulaire de consentement
[34] Voir annexe 1 : formulaire de contact

est, à la fois homogène, puisqu'il se compose de professionnels issus de neuf Centres PMS et hétérogène puisque ces derniers possèdent des caractéristiques sociodémographiques différentes (Kaddouri, 2016). En effet, il s'agit de trois hommes et onze femmes. Au niveau professionnel, cinq d'entre eux sont assistants sociaux[35](As), quatre occupent la fonction de direction (D), trois sont psychologues (P), une est assistante en psychologie (Ap) et enfin, une autre est infirmière (I). Au niveau géographique, trois centres se situent dans la province de Namur, trois en fédération Wallonie-Bruxelles, un en province de Liège, un dans le Hainaut (Charleroi) et enfin un se situe dans le Brabant Wallon. Les indices socio-économiques des établissements et le type d'enseignement offert (général, qualifiant, en alternance (CEFA)) varient. Enfin, la population rencontrée par les agents interrogés diffère également – la moitié d'entre eux ne rencontrent que des adolescents plus âgés, à partir de la troisième jusqu'à la sixième année. Selon, Savoie-Zajc (2007), l'homogénéité de l'échantillon permettrait une compréhension plus riche de l'objet d'étude, alors qu'un échantillon plus contrasté permettrait une comparaison, lors de la discussion des résultats notamment. Au départ de ce mémoire, nous avions convenu d'interroger au minimum dix personnes. Nous avons donc réalisé dix entretiens au cours desquels plusieurs personnes étaient parfois présentes. C'est le cas pour l'entretien initialement prévu avec I1 où seront présentes P2 et As4. Ainsi que celui organisé avec D4 où seront présentes As5 et Ap1. Enfin, D3 et P3 sont issus du même centre mais ont été interrogés à des moments distincts. Notre échantillon se compose donc de quatorze personnes au profil différent. Afin de préserver l'anonymat de chaque participant, nous leur avons attribué une lettre – qui correspond à la première lettre de leur fonction – et un chiffre – correspondant à l'ordre de passage des entretiens. Ces données d'identification sont reprises dans le tableau récapitulatif présenté ci-dessous.

	Professionnels des Centres PMS													
Caractéristiques socio-démographiques	P 1	As 1	D1	D 2	As 2	As 3	I 1	P2	As 4	D 3	As 5	Ap 1	D 4	P 3
Années de carrière auprès d'adolescents	40	20	5	10	23	13	7	2 ½	½	15	15	10	30	24
Genre	H	F	F	F	H	F	F	F	F	H	F	F	F	F
Spécificité du Centre	L	P	Cf/ O	L	L	O	O	O	O	L	L	L	L	L
Indices socio-économique	E	B	V	V	E	B	B	B	B	E	V	V	V	E

Légende : P (psychologue) – As (assistant(e) social(e)) – D (direction) – I (infirmière) – Ap (assistante en psychologie).
Répartition selon l'ordre chronologique des entretiens.
Spécificité du Centre : L (libre) – O (officiel/Communauté française) – P (provincial)
ISE : E (élevé) – B (bas) – V (varié)

[35] Le masculin est utilisé ici au sens épicène

Avant d'aborder le traitement et l'analyse des données recueillies, il convient de rappeler que les caractéristiques générales des participants et leur contexte professionnel (ISE, etc) étaient systématiquement récoltées en début d'entretien et sont donnés à titre purement indicatif.

5.4 La démarche d'analyse

Le contenu des dix enregistrements audios a été transcrit intégralement et aussi fidèlement que possible aux données brutes ; la transcription veille également à garantir l'anonymat des participants. La totalité du matériel recueilli à partir de ces entretiens a pu être explorée et exploitée. Nous n'avons pas eu recours à des logiciels ni pour la transcription [36] ni pour le codage. Ces derniers nous apparaissaient insatisfaisants et moins fidèles aux propos. Nous avons donc opéré le découpage des extraits « à la main ».

Lors de l'analyse verticale, le contenu de chaque entretien a été transposé et codé dans une grille d'analyse ou codebook[37]. Les données brutes ont ainsi pu être – selon des règles précises – nettoyées et transformées. Dans un premier temps, nous avons attribuer des codes aux verbatims et ce, pour chaque entretien réalisé (codage ouvert). Ensuite, nous avons regroupé ces codes en catégories plus larges. Enfin, l'analyse horizontale – de l'ensemble des entretiens – a fait ressortir les convergences et divergences existantes entre ces différentes catégories qui viendront nourrir notre analyse (Lejeune, 2014).

[36] Nous avons volontairement laissé les erreurs de syntaxe apparaître dans les verbatims
[37] Voir grille d'analyse en annexe 5

Chapitre 6 : Présentation et analyse des résultats

Notre objectif, dans cette partie, est de faire ressortir des entretiens, les éléments saillants, les points communs et contradictions qui émanent de la perception des agents de CPMS sur les difficultés de narration des adolescents. Afin de rendre notre propos clair et cohérent, nous suivrons l'ordre des thèmes abordés. Pour rappel, nous sommes partis du contexte de crises et ses éventuels effets sur le système scolaire, sur les professionnels (enseignants et agents de CPMS) et leurs pratiques, sur les relations et plus particulièrement sur les adolescents. Notre second thème, l'adolescence au sens large, sera analysé en lien avec les rencontres, les demandes et problématiques présentes en CPMS. Troisièmement, le registre du symbolique et plus particulièrement le rapport à la parole, le rapport à l'adulte mais aussi le rapport à l'image et à la réalité seront abordés. Enfin, notre quatrième et dernier concept, la narration, sera analysé au regard de deux dimensions que sont la médiation et la temporalité.

6.1 Le contexte de crises et ses effets

Trois participants (P1, D3, D4) s'accordent à dire que les crises – sanitaire, économique, migratoire, climatique – ont un effet sur leur environnement de travail. En revanche, pour certaines problématiques, le lien paraît moins évident : « m*oins d'empathie entre les élèves, mais je sais pas si ça, c'est lié au COVID* » (As3, L83 à 84). *« […] plus de méchanceté. […] du harcèlement, beaucoup d'intolérance […] c'est dur de mesurer si c'est par rapport au COVID […] c'est plus aigu donc dans nos demandes […] »* (As3, L95 à 100). D'une manière générale, As5 et Ap1 estiment qu'il n'est pas évident d'établir des liens directs avec les crises. Certaines crises, comme la crise politique (la guerre en Ukraine (P3), le conflit israélo palestinien (I1)), la crise climatique (les inondations survenues en Belgique (P3) ou la crise économique (« *des parents qui travaillent beaucoup* » (P3)) sont mentionnées mais ne concernent qu'un ou deux élèves. D3, quant à lui, perçoit moins l'effet de la crise migratoire et ce, bien qu'il accompagne des jeunes ayant un parcours de migration. Ainsi, la perception de l'impact des crises varie. Certains participants établissent un lien direct entre la crise sanitaire et l'augmentation des demandes. Tandis que d'autres soulignent leur difficulté à isoler l'impact de la crise sanitaire seule. En

effet, P3 note une recrudescence de la symptomatologie liée aux écrans depuis le COVID.

6.1.1 Sur l'environnement scolaire

L'évolution du système scolaire apparaît de manière transversale dans les entretiens, que ce soit de manière explicite (moins d'un tiers des participants) ou implicite. D'autres *« modes de fonctionnement s'installent »* (P1, L165). Ainsi, *« depuis la crise sanitaire, l'enseignement à distance a pris place »* (P1, L148 à 151) modifiant, entre autres, le rapport aux apprentissages des élèves. *« […] pouvoir être formé […] en étant à la maison, sans venir à l'école »* (D4, L201), *« apprendre de chez soi »* (P1, 150 à 151). Ces évolutions, qu'elles soient liées à la crise sanitaire ou aux réformes récentes de l'enseignement, ont des effets sur les professionnels de l'éducation. L'un d'eux, souligné par D1, D2, As2, D3, As5, D4, et P3 concerne le bien-être des professionnels en général et plus particulièrement l'absentéisme et la problématique du burn-out. Selon D3 et As2 (L199), le climat actuel fragilise les équipes. *« Il y a un profil anxieux […] parmi les adultes. […] les équipes PMS […] une immense vulnérabilité […] »* (D3, L142 à 147). Deux agents exprimeront d'ailleurs leur ressenti : *« on a ce sentiment d'impuissance »* face au mal-être des jeunes (D2, L690 à 694), P3 se sent *démunie* face aux nouvelles problématiques liées à la guerre en Ukraine notamment : *« […] comment […] venir en aide, comment rassurer […] dans une société où […] on ne détient pas l'avenir »* (P3, L473 à 476). Bien que le lien avec les crises ne soit pas toujours établi, l'augmentation des demandes est un élément saillant des entretiens. *« Le nombre de demandes a explosé […] depuis le COVID mais déjà avant. […] les demandes continuent à augmenter, à exploser. C'est plutôt les la souffrance et les violences intrafamiliales qui qui font exploser nos demandes. Alors sont-elles dues à une forme de crise ? […] je sais pas trop dire, mais […] les jeunes ne vont pas bien et […] la deuxième ligne est saturée […] »* (D2, L130 à 136). Selon D2 et D3, cette augmentation des demandes liée à la saturation des services de secondes lignes aurait pour conséquence d'allonger la durée des guidances. *« On est un service de première ligne, donc on a une approche globale. On n'est pas des thérapeutes, […] on peut offrir […] un espace de parole. […] tout le monde est un peu sous tension […] le relais est beaucoup plus difficile et donc […] on garde le lien plus longtemps […] ça fait entonnoir quoi »* (D3, L 161 à 167). Selon D1, ceci aurait pour effet de repousser les lignes d'intervention des CPMS et en rajouterait au mal-être prégnant des agents *« à la base, nos […] missions*

ne sont pas à but thérapeutique, […] les services […] sont surchargés, on n'a parfois pas le choix […] c'est prendre un gros risque » (D1, L250 à 254). Dans pareil contexte, malgré une *« fragilité »* des équipes (As2, L199) et un *« stress généralisé »* (As5, L118), les professionnels tentent soit de s'adapter, soit de se raccrocher à leurs habitudes (P1, L163). Cette adaptation est à mettre en lien avec l'utilisation de nouveaux outils numériques. *« […] TEAMS c'est quelque chose qui, avant le confinement, on n'aurait pas fait avec les jeunes. […] la richesse est toujours plus en présentiel »* (D1, L99 à 104). *« C'était une crise […] exceptionnelle, donc il a fallu […] improviser […] »* (P1, L162 à 164 ; 179). Ces rencontres organisées à distance auront permis, au moins pour un temps, de maintenir un lien ténu avec les jeunes et témoigne ici encore d'une forme de *« flexibilité »* (As2, L204) de la part des professionnels. *« […] des élèves fort absents c'est difficile de les rencontrer […] »* (P1, L176 à 180). Cette complexité du métier enseignant sera particulièrement mise en avant par D4 et serait à mettre en lien, ici, avec les réformes autour de l'enseignement et plus particulièrement celles concernant l'inclusion et les aménagements raisonnables. *« Les profs […] doivent s'adapter constamment à des nouvelles réformes, des nouveaux programmes »* (D3, L808 à 809). *« Faut s'impliquer plus avec les élèves […] des profils individualisés. […] on parle d'aménagements […] Il faut s'adapter à […] la difficulté de l'élève […] C'est […] beaucoup de défis […] pour le prof »* (D4, L814 à 817). Cet aspect du métier enseignant et le lien avec les réformes récentes nous apparaissaient peu voire pas en lien avec notre propos. Toutefois, nous y faisons mention puisque cela a été évoqué par l'un ou l'autre des participants et que nous lui supposons un lien avec la crise politique. À travers ces entretiens, nous apprendrons également l'existence de « psys de première ligne » mis en place au sein des établissements scolaires à la suite de la crise sanitaire. Cette initiative des pouvoirs publics visait à soutenir les équipes PMS dans la prise en charge des élèves alors considérés davantage en difficulté.

6.1.2 Sur les adolescents

Le mal-être des adolescents est une des problématiques, en lien avec les crises, qui ressort principalement des entretiens. En effet, onze participants l'évoquent en des termes différents : idées suicidaires, angoisses, troubles de l'anxiété (stress), crises de panique, agoraphobie. D1, psychologue de formation, note une augmentation du mal-être des jeunes (L107) en général et des angoisses en particulier, en passant par les troubles de l'anxiété et les crises de panique (L115). *« […] ce COVID […] a fait*

sortir des […] angoisses beaucoup plus […] importantes » (D1, L132 à 133). Ce participant nous parlera d'ailleurs d'une adolescente devenue *agoraphobe*[38] à la suite du confinement (D1, L708 à 712). Les absences liées à une phobie ou un décrochage scolaire sont évoqués par six participants. Leur lien avec la crise sanitaire sera explicitement exprimé par P1, As3 (L74), D4 (L197 à 198) et I1 (L76 à 77) : *« la crise a eu un impact, ça c'est indéniable. On a vu quand même une explosion des phobies scolaires* » (P1, L140 à 141), *« […] une difficulté de venir à l'école »* (P1, L143). P3 associe le décrochage scolaire à une baisse de motivation et une augmentation de l'anxiété – phénomènes attribués pour la majorité au COVID et à la crise climatique (P3, L103 à 106). Aussi, les difficultés d'apprentissage, de *« démotivation »* (D4, L207) ou encore *« de rythme »* (Ap1, L209 ; As5, L210 ; As2, 326) sont des difficultés scolaires mises en lumière par cinq participants. Ainsi, P1 se demande si la crise sanitaire n'aurait pas un effet sur *« l'installation de lacunes d'apprentissage »* chez certains élèves (P1, L161 à 164). As2 est davantage interpellé par les adolescents pour des problèmes de panification et d'organisation, *« un lien est, sans doute, à faire avec les exigences de l'école »* (As2, L326 à 327). La question de l'avenir en lien avec les crises est également évoquée par trois participants (D1, D2 et P2). Si D1 cite la crise climatique comme source d'anxiété chez les jeunes, cette dernière associée aux conflits internationaux, soulèverait davantage de questions quant à l'avenir. *« Le thème du climat, […] était […] assez anxiogène pour les jeunes et questionnant, […] tout ce qui est les conflits dans le monde […] beaucoup plus de questions vis-à-vis […] de leur avenir […] »* (D1, L123 à 127). *« […] des élèves qui disent : « moi, je ferais pas d'enfants parce-que au niveau de l'écologie […] il y a trop de personnes sur terre […] ils sont plus touchés par les crises [...] qui impactent vraiment leur avenir. […] »* (D2, L121 à 128). P2 lie cette difficulté des jeunes à se projeter *« au contexte anxiogène »* (L781 à 782). Le lien avec les crises n'est donc pas explicitement formulé. Enfin, deux participants (As3, L77,125 ; P3, L120 à 137) évoqueront les addictions aux écrans comme conséquence des crises. Un seul mentionnera la *« gestion des émotions »* (As2, L325 à 326). Il est à souligné que les participants D2 et As3 attirent notre attention sur la présence éventuelle d'un biais dont il nous faut tenir compte. *« Ce qui est frappant, après c'est notre biais hein, mais c'est vraiment que les jeunes […] ne vont pas bien »* (D2, L688 à 689). *« […] on est un peu biaisés parce qu'on voit ceux qui ont le*

[38] Diagnostic posé par un médecin.

plus de problématiques » (As3, L409 à 410). *« […] on se focus majoritairement sur ça maintenant que, qu'on peut déléguer l'orientation […] ça permet d'avoir plus de temps pour qu'ils puissent parler de de toutes ces situations de crise qu'ils vivent »* (P2, L235 à 239).

6.1.3 Sur les relations

La moitié des participants remarque des effets des crises sur les relations des adolescents. Les tensions familiales empreintes parfois de violence, sont mises en avant par quatre participants (As3 ; P1, L156 à 160 ; As2, L169 à 180 ; I1, L68 à 70) et sont, pour la plupart, dues au confinement. *« Au niveau de la crise COVID […] plus de violences intrafamiliales »* (As3, L74 à 75). Alors que ce qui précède abonde dans le sens de relations qui se crispent, As1 prend conscience d'un paradoxe dans les relations notamment des parents envers les adolescents. Selon elle, la crise aurait, dans certaines circonstances, conduit les parents à surprotéger leur enfant. *« […] Des parents qui surinvestissent le rôle de de parent […] avant je j'avais plutôt des parents démissionnaires. […] là, ils sont plutôt en train […] de faire des […] des ados rois »* (As1, L126 à 129). *« Y a une surprotection des parents, mais en même temps y a y a un relâchement. […] Si le prof a mal parlé, on descend à l'école, mais en même temps ils mettent rien en place […] »* (As1, L362 à 367). Concernant les relations entre pairs, As3 remarque moins d'empathie (L83) ainsi qu'une augmentation du cyberharcèlement : *« […] ils peuvent vraiment être méchants […] il y a des élèves qui poussent un autre élève à être puni […]. J'ai l'impression que c'est plus fort qu'avant le COVID […] »* (As3, L298 à 301). Les réseaux sociaux jouent également un rôle dans les relations que les jeunes peuvent entretenir. *« […] des règlements de compte même sur Teams […] il y a de nouveaux lieux de potentiels conflits ou d'aide »* (I1, L320 à 322). « *[…] De partage de contenu intime sur les réseaux sociaux. Enfin, la fréquence a augmenté […] »* (I1, L70 à 71). Enfin, le collectif sera abordé sous l'angle de l'isolement ou du vivre ensemble perçu comme *« problématique ». « […] Il y a moins de tolérance qu'avant. C'est souvent des replis identitaires […] »* (As3, L536 à 539). P1 remarque également ce manque d'empathie, évoqué par As3, chez les directions d'écoles face à la phobie scolaire, ce qui crispe les relations et pose la question de l'intégration (P1, L185 à 189). Ces élèves en décrochage *« sortent souvent des têtes des directions d'école »* (P1, L189 à 190). L'isolement dû au confinement sera mis en avant par un seul participant. *« […] Ceux qui ont vécu la crise […] se sont trouvés seuls chez eux »* (P1, L152 à 153),

« les différences sociales aussi se sont fait fort ressentir. […] le milieu défavorisé n'avait pas toujours le matériel […] s'adapter aussi bien que les autres » (P1, L168 à 170). Ces éléments illustrent une certaine *« fragilisation du lien social »* dont nous parle D3 (L142 ;155), et une forme d'*« individualisme »* ambiant cité par P1 (L143). Ces deux éléments seront peu développés par les participants.

6.2 L'adolescence

6.2.1 Durée et fréquence des rencontres

Afin de nous imprégner un peu plus de leur quotidien, nous avons interrogé les participants sur la durée et la fréquence de leurs rencontres avec les jeunes. Ainsi, les rencontres – principalement individuelles – se déroulent, en général, pendant une heure de cours et durent, en moyenne, cinquante minutes. La fréquence de ces rencontres varie également. Nous avons vu précédemment que ces dernières sont susceptibles de se répéter dans le temps. Ainsi, les élèves peuvent être rencontrés de manière ponctuelle ou bénéficier d'un suivi plus long et plus régulier, allant parfois jusqu'à une rencontre par semaine. La tendance des rencontres à s'étendre dans le temps ressort davantage dans les trois témoignages suivants, alors que le quatrième, celui d'As2, met en lumière le côté plus ponctuel des rencontres en PMS, alors relais vers autre chose. *« […] un élève qui a des gros problèmes de […] comportement. Un élève qui […] s'est battu à l'école, […] a eu deux jours de renvoi et […] qui craint un renvoi définitif et euh des parents […] perdus dans la situation, l'éducatrice qui a tendance à s'acharner, lui, je le vois une fois par semaine […] pour essayer qu'il tienne le coup. [..] analyser la situation avec lui, voir les manières de réagir et alternatives, apprendre à mieux se maîtriser, à maîtriser ses colères. […] Donc, […] ça peut être des entretiens de [incompréhensible] minutes, comme ça peut être des guidances parfois sur plusieurs heures »* (P1, L204 à 2016). *« Il y a des ados, ben qu'on va voir peut-être une fois je veux dire et où les choses se clarifient […] d'autres où la situation est beaucoup plus interpellante […] on va les mettre en priorité. […] les revoir une fois par semaine jusqu'au moment où voilà, on arrive à dégager des pistes »* (P3, L209 à 213). *« […] je suis là ponctuellement, donc ça veut dire que je dois trouver, faire des relais »* (As2, L358 à 361). Enfin, D1 nous renseigne sur le caractère parfois imprévu des rencontres. *« On pense que ça va être une demande qui en cinquante minutes […], au final, ça va nous prendre quatre entretiens »* (L 612 à 613). Toujours dans l'idée d'appréhender un peu mieux leur

réalité, nous avons interrogé les participants sur l'organisation de ces rencontres à partir de quatre sous-questions : qui demande quoi, comment et avec qui ? Les éléments de réponse se retrouvent dans notre grille d'analyse. Nous vous renvoyons donc à ce document[39] si davantage ces éléments plus généraux vous intéressent. En effet, notre volonté étant de ne pas alourdir la lecture et de nous centrer davantage sur le point des problématiques soulevées. Toutefois, avant d'aborder ces dernières, nous avons demandé aux participants d'identifier d'éventuels freins et leviers à ces rencontres.

6.2.2 Les freins et leviers aux rencontres

Les participants ont identifié huit freins dont six peuvent représenter, en même temps, des leviers. En parallèle, neuf leviers ont été mis en évidence. Six d'entre eux représentent également des freins. Parmi les freins et/ou leviers cités se retrouvent : la collaboration avec l'école, l'image du CPMS, être ou non demandeur, la confidentialité et/ou le secret professionnel, l'effet de groupe et/ou le regard des autres, le type d'enseignement et enfin, l'âge. Ainsi, le secret professionnel est cité comme un élément clé pour établir la confiance. Mais sa perception par les adolescents peut représenter un obstacle en raison notamment de mauvaises expériences passées (P1, L248 à 254 ; D1, L400 à 404 ; D2, L238 ; P3, L213 à 216). P1 souligne que la présence du PMS dans les locaux de l'école rend la discrétion difficile. D1 explique l'importance de recadrer et préciser que le PMS est extérieur à l'école, qu'il est indépendant et ce, bien qu'ils travaillent en étroite collaboration. En revanche, la présence régulière au sein de l'école, le fait de se présenter en classe, même brièvement, peut faciliter le contact et la rencontre. *« […] le fait de nous voir régulièrement, d'aller dans leur classe […] demander comment ça va ? […] suivre un peu leurs péripéties […] l'accroche est faite […] des jeunes qui arrivent en classe, qui me serrent la main […] la petite graine elle est semée quoi »* (As1, L290 à 301). *« En tant que Centre PMS, on est acteur de première ligne, donc on est là où les jeunes sont […] dans les écoles, […] on a les clés des écoles. […] au niveau symbolique, c'est […] très puissant »* (D3, L157 à 160). La démarche de venir au PMS semble également difficile pour les jeunes. Il est rare que le jeune vienne frapper à la porte (D3, L180 à 181). Aussi, D1 note que les jeunes peuvent être *« inconstants »* et ne pas se présenter au rendez-vous. D3 ajoute que

[39] Annexe 5 : Grille D'analyse (pages 317 à 319).

cela est monnaie courante puisque le CPMS n'est pas contraignant. Enfin, ce dernier précise que les élèves du qualifiant feraient moins la démarche par rapport aux élèves du général et ce, surtout en raison des stéréotypes sur les services psychosociaux : *« […] dans le qualifiant […] Avec un public […] masculin. Les garçons, ils résolvent leurs problèmes autrement que par la parole et par la dimension psycho médicosociale. C'est très cliché mais dans les faits ça reste […] avéré. […] dans le secondaire général, […] y a quand même plus de démarches spontanées du jeune qui vient frapper à la porte ou […] qui s'adresse à son éducateur »* (D3, L186 à 196). Le manque de moyens (temps), et le protocole administratif constituent les deux freins spécifiques. Tandis que le critère de proximité et le fait de connaître les raisons de l'intervention du CPMS constituent les leviers spécifiques. La mauvaise image du Centre PMS (P2, L183 ; As5, L293, 352) est le frein qui ressort le plus souvent dans les entretiens. Cette perception est marquée par l'idée fréquente que le *« PMS c'est pour les fous »* (D1, L206 ; As5, L395, D2, 270). *« Le stigma autour de la santé mentale qui entoure le fait d'aller au PMS »* (I1, L180 à 181) se retrouve chez les jeunes (D3, L188 ; As1, L250) mais aussi chez leurs parents : *« […] mon enfant n'est pas fou »* (D2, 303 ; 326), *« on n'est pas fou, tout va bien »* (As3, L113). De plus, cette représentation négative du PMS, perçue comme *« héritage du passé »* (As3, L523), est renforcée par *« des stéréotypes liés au secteur psycho médico-social »* (D3, L187), à *« l'image un peu négative des services d'aide »* (As2, L567 à 568). Ainsi, accepter *« de se faire aider […] »* serait encore vécu comme *« un signe de faiblesse »* (As2, L433 à 434). La collaboration, levier le plus souvent cité, est perçue par dix participants comme favorisant la rencontre. *« On a quand même bien amélioré la communication de notre service […] on a vraiment un bon contact avec eux »* (As2, L311 à 312). *« On avait des réunions avec […] les partenaires pour clarifier les missions de chacun. […] en quel cas est-ce que c'est le PMS qui qui peut intervenir ? […] »* (D1, L176 à 178). Cependant, la circulation de l'information entre le PMS et l'école peut être un obstacle. La confusion sur le rôle des PMS persiste parfois, certaines écoles l'associant encore à une sanction (As5, L398). *« Chaque année, on passe à l'école, on réexplique […] on voit les directions, les sous-directions. Mais j'ai l'impression que l'information à mon avis, elle bloque de la direction vers les profs. […] Et pourtant, mes collègues et moi-même, on participe aux assemblées générales »* (D4, L403 à 405). Il y a donc un travail permanent de

clarification des missions et des rôles. Enfin, pour P3, les crises ont parfois permis de rediscuter ces fondamentaux avec les écoles.

6.2.3 Le contenu des entretiens et les problématiques soulevées

Dans la suite de cette section figurent les problématiques mises en lumière par les participants dont le lien avec les crises n'est pas explicitement établi. Six problématiques générales émanent des rencontres entre les agents de CPMS et les adolescents. La problématique liée au bien-être des jeunes ainsi que les problématiques relationnelles sont mises en avant pas treize participants (As4 n'a rien exprimé sur le sujet général). Ensuite, viennent les problématiques scolaires citées par onze participants. Celles qui concerne le comportement reviendront chez dix participants. Les problématiques en lien avec les réseaux sociaux seront soulignées par cinq d'entre eux. Une problématique aborde les questions plus spécifiques d'orientation sexuelle et de genre et sera mise en évidence par deux agents. C'est ainsi que P1 met en avant plusieurs de ces problématiques. *« […] méthodes de travail, […] motivation scolaire, […] mal-être, […] relationnels, des problèmes d'intégration, […] de harcèlement, […] de compétences scolaires »* (P1, L74 à 77). D3, quant à lui, fait ressortir de ses entretiens trois thématiques principales – familiale (*« environnement peu soutenant »* (L205), relationnelle (*« isolement social avec troubles anxieux »* (L 211 à 222) et scolaire (pression, exigences scolaires L248). P2 corrobore ces éléments : *« ils viennent beaucoup pour tout ce qui est scolaire, pour les soucis familiaux […]. D'abord, […] ça parle d'école, de plus avoir envie, de pas arriver à s'accrocher […] quand on creuse on arrive sur un terrain plus de dépression quoi »* (P2, L363 à 365). Les problématiques psycho-affectives et relationnelles sont les plus courantes et les plus complexes. Parmi celles liées au bien-être l'on retrouve : la *« […] dépression. […] il y a un an […] c'était moins fort qu'aujourd'hui. […] ça s'est empiré »* (P2, L63 à 66). Certains jeunes sont d'ailleurs médiqués (P2, L74). Un centre en particulier a dû faire face à plusieurs suicides d'élèves : « *[…] au moins […] six ou sept […]* » (D4, L170 à 174). La *« scarification »* sera mise en avant par trois participants (As2, L131 ; I1, L379 ; As3, L271 à 272). Les *« idées noires »* seront également citées par deux participants (D1, L181 ; D2, L246 à 247) tout comme les maladies mentales – l'anorexie, les *« troubles de conduites alimentaires »* (D1, L182 à 183 ; As2, L393). L'anxiété reviendra sous diverses formes dans les entretiens. *« […] C'est difficile de venir à l'école, de rester […] toute la journée sans être anxieux […] »* (P2, L109 à 110).

« Des demandes autour […] du stress […]. Gestion du stress en classe » (D4, 655), la gestion des émotions, la colère notamment, lorsque les élèves sont confrontés à un *« décès »* (As1, L521 ; As2, L131). Enfin, deux participants mettent en avant *« la faible estime »* que les jeunes ont d'eux-mêmes (As1, L612 à 613). *« […] la confiance en soi, ils viennent pas spécialement pour travailler. Mais on se rend compte »* (As5, L647 à 648). En parallèle, les relations (entre pairs ou avec l'adulte) semblent être un sujet important. As2 évoque entre autres, *« des tensions, des disputes »* (As2, L514) entre les jeunes. *« […] des petites frictions […] des étudiants qui sont en difficulté relationnelle. Il y a des enjeux d'alliance […] des conflits de loyauté. […] des réalités relationnelles très très toxiques […] elle me parle comme […] de la merde mais je l'accepte. Mais c'est ma meilleure amie […]* » (As2). As1 appuiera ce fait et mettra davantage en lumière les problèmes d'intégration (As1, L522) de certains jeunes mais aussi *« les conflits de classe »* et *« effets de groupe »* auxquels elle est confrontée (As1, L465 à 477). *« Ils viennent […] à cause des conflits en classe, avec les autres élèves, […] le petit ami, la petite amie. Ça, ça arrive souvent que ce soit la première demande »* (P2, L373 à 375). La relation de couple, de confiance revient également dans les entretiens que D2 mène avec les adolescents : *« […] contrôle des messages […]. Pour eux la jalousie c'est une preuve d'amour »* (D2, L494 à 496). La question du genre dans les relations sera également amenée. Le fait d'être une fille compliquerait parfois les relations. *« […] c'est assez difficile le rapport à la féminité dans l'école […] les filles qui sont plus amis avec les garçons, généralement, ça se passe pas bien […] elles ont des problèmes enfin avec les autres filles. Je trouve que les relations filles-filles sont pas toujours très saines […] il peut vite y avoir du […] slutshaming[40] […] Y compris, de la part de filles »* (I1, L647 à 655). La relation à l'adulte et plus particulièrement au professeur fait partie des sujets abordés en entretien. *« Il y a souvent […] des conflits entre prof-élève »* (Ap1, L685 à 686). Enfin des problèmes d'isolement de *« repli identitaire »* (As3, L538) et de harcèlement (As3, L475) seront également évoqués. Bien que ce qui précède mette en avant des relations plutôt *« mauvaises »*, P2 tient à souligner qu'il en existe de *« très belles »* (P2, L628). Parmi les problématiques scolaires, celles liées aux apprentissages sont les plus fréquemment abordées. Neuf participants évoquent ces difficultés en lien avec les exigences de l'école, le type d'enseignement dispensé, la motivation, l'orientation ou encore avec l'existence de certains troubles.

[40] Le fait de déconsidérer la femme.

« La gestion du rythme de travail et de la planification et de l'organisation, […] ça ressort assez souvent. Alors voilà un lien aussi sans doute avec les exigences de l'école [..] tous ces étudiants […] savent s'organiser, mais il y a un un niveau qui est demandé […] c'est pas toujours évident pour eux » (As2, L326 à 330). Plus en amont, D3 établissait un lien entre les exigences scolaires et l'enseignement général de transition : *« en transition générale […] ce sont des jeunes qui se foutent une pression scolaire de dingue […] qui ont beaucoup de mal à y faire face. […] un combat perpétuel pour pour rester accroché à l'école. Et c'est comme si […] le fil qui les relie à l'école se fragilisait de jour en jour quoi avec tout ce que l'on peut imaginer comme décrochage scolaire ou anxiété […] je crois que c'est en lien avec l'enseignement de transition générale. L'objectif […] c'est de […] poursuivre vers les études sup »* (D3, L238 à 247). As1 fait le même constat avec l'enseignement en alternance et le public défavorisé qu'elle rencontre. *« Au niveau du CEFA, […] pas mal de de jeunes en décrochage scolaire […] de problèmes avec la justice, euh avec les substances illicites […] IPPJ euh SAJ, SPJ […] »* (As1, L40 à 44). Le PMS peut, dans ce cas, réfléchir avec les jeunes au sens qu'ils donnent aux apprentissages. Par ailleurs, la motivation est un élément qui revient lorsque l'on aborde la question scolaire. Ainsi, As3 remarque au sein de sa population, des élèves *« découragés »* (L211 ; 267), *« qui n'ont pas spécialement envie d'apprendre […] qui n'ont pas envie d'être là »* (D4, L792 à 793), *« quand on prend pas de plaisir à être à l'école, qu'est-ce que fait l'école ? […] faire en sorte que le gamin ait envie d'être là … avec ses copains »* (As5, L212 à 216). Les participants remarquent également un *« décrochage scolaire »* (D2, L409) en augmentation. *« Il y a des gamins qui n'ont plus raccroché aux apprentissages, tout simplement »* (As5, L206 ; 208). *« On est sur un taux d'absentéisme énorme »* (As5, L753). Enfin, les problèmes de méthodologie de travail (P1), les *« troubles dysexécutifs »* (As2, L717 ; 719) ou encore la question de l'orientation (As1, L480) seront abordés dans une moindre mesure. Pour rappel, les problèmes de comportement étaient mis en lumière par dix participants. Nous reprenons ici quelques extraits de leur témoignage. *« De plus en plus de violence »* (P2, L67). *« […] des comportements […] influencés par ce qu'ils ont fumé ou par ce qu'ils ont bu le temps de midi […] donc quand le prof leur fait une remarque, bah ils partent au quart du tour […] ils sont sous l'effet de […] drogue donc il faut gérer ça »* (D4, L782 à 787). Deux participants soulignent le fait que les problèmes de comportement ne sont pas l'apanage des garçons. *« Ça fait un*

petit temps, mais y a aussi des jeunes filles qui ont des troubles du comportement » (I1, L377). La consommation est également évoquée par As5 (L781), des jeunes qui veulent *« arrêter de consommer »* (D1, L469 à 470). La dernière problématique générale est en rapport avec les réseaux sociaux : leur usage excessif, les sextapes ou les *« nudes »*, le harcèlement en ligne, les conflits sur les réseaux. As1 invite d'ailleurs les élèves à lâcher les réseaux (As1, L614). En parallèle de ce côté plutôt négatif, I1 souligne que ces derniers peuvent apporter une aide (I1, L322). Des problématiques liées au genre (identité, orientation sexuelle) sont abordées dans une moindre mesure par l'un ou l'autre participant. *« Questionnement d'identité » (D1, L183) « […] par rapport à leur orientation sexuelle. […] c'est pas euh, un contexte où c'est […] facile de questionner. Les jeunes sont quand même très genrés je trouve au sein de l'école »* (I1, L369 à 372). Enfin, la contraception est évoquée par un seul participant (As2, L131).

6.3 Le symbolique

Nous avons cherché à comprendre le rapport à la parole des jeunes toujours à partir des perceptions des agents PMS. Dans ce qui suit, nous verrons si les adolescents ont un rapport favorable ou non à la parole, si leur parole est incarnée, s'ils se posent des questions notamment sur le sens et le pourquoi des choses. Nous avons également tenté de mieux appréhender leur discours et les codes de la jeunesse actuelle. Nous nous sommes également intéressés au rapport à l'adulte et à l'image.

6.3.1 le rapport à la parole

Huit participants soulèvent des difficultés à parler chez les jeunes qu'ils rencontrent. Quatre participants remarquent l'inverse : *« ils ont une capacité de s'exprimer »* (As4, L31). Deux participants, parmi eux, ont un avis mitigé (D2, P2). Plusieurs facteurs tels que : la personnalité (D2, P2), l'âge (P2 ; As5, L453 ; Ap1, L454), le niveau d'enseignement (D3), le milieu socio-économique (As5, L455 ; D3) mais aussi le genre (Ap1, D3), entrent en ligne de compte. *« […] ceux qui sont plus démonstratifs »* (D2, L173 à 174) *« ont […] facile à expliquer ce qu'ils vivent, à rentrer […] dans les détails. […] ont […] déjà analyser leur situation […]. Parfois, ils ont du mal aussi à mettre des mots […] »* (P2, L386 à 392). *« Ils arrivent plus à amener des choses [...] quand […] ils sont plus grands »* (P2, L478 à 479). Ap1 corrobore ce fait de l'âge en lien avec le contexte, le type d'établissement et le genre, des garçons en l'occurrence : *« […] c'est plus des jeunes qui ont besoin de se sentir*

en confiance […]. Une fois que […] certaines conditions sont réunies, c'est des jeunes qui […] sont capables de se livrer, de se poser […] une fois qu'il y a une accroche, […] on peut vraiment travailler avec […] » (Ap1, L456 à 463). *« […] Dans le qualifiant j'étais […]. Avec un public […] assez masculin. Les garçons, ils résolvent leurs problèmes autrement que par la parole […] dans le secondaire général, […] y a […] plus de démarches spontanées du jeune »* (D3, L189 à 196). Pour rappel, quatre participants perçoivent les difficultés de parler chez les jeunes qui *« parlent beaucoup moins qu'avant »* (D4, L225). C'est une démarche compliquée qui prend du temps (P1, L439 à 443), qui dépend de la personnalité de l'adolescent et du professionnel en face. *« Les introvertis » (D3, L335), « […] qui timidement font la démarche »* (D2, L176). *« […] C'est difficile de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. […] de nommer […] »* (D2, L385 à 390). *« […] se confier à des personnes qu'ils ne connaissent pas […] »* (As3, L113). « *[…] l y en a certains qui sont vraiment calés […] de se retrouver peut-être en frontal »* (P3, L378 à 379). Le rapport au silence a également fait l'objet d'une attention particulière. Alors qu'ils étaient interrogés sur le sujet, cinq participants ont pu témoigner de l'importance accordée aux silences lors de leurs entretiens avec les adolescents (As1, L429, 434 ; D1, 425 à 429). *« […] mes moments de silence […] parfois ça libère […] la parole »* (As4, L408 à 410). D3 privilégie l'authenticité de la relation même si rien ne se dit (D3, L380 à 381). Enfin, deux participants soulignent, par rapport au silence, que les jeunes peuvent disposer d'un local où rester un temps, pour souffler (D1, L449 à 450), *« ça peut être aussi une forme d'aide »* (P2, L453 à 455). Une troisième question en lien avec le rapport à la parole des jeunes concernait l'utilisation du « je » en entretien. Ici, encore les quelques avis diffèrent. As5 nous livre son impression quant à la difficulté de certains jeunes à parler en « je ». La religion et le critère socio-économique auraient, pour elle, une incidence sur ce phénomène. *« […] ils ont du mal à parler en « je », à s'identifier comme sujet et à se remettre en question […] j'ai l'impression qu'ils […] réfléchissent pas vraiment en « je » […] c'est un public qui n'est pas le plus aisé d'un point de vue socio-économique et qui a une culture plus collective […] »* (As3, L361 à 365). As3 fait référence ici à une relative pauvreté dans le discours des jeunes. Enfin, ce participant met en avant le caractère plus collectif qu'apporte la religion musulmane et qui pousserait alors davantage les jeunes à parler en « nous ». « *Les jeunes d'origine musulmane disent souvent : « chez nous, c'est comme ça […] le « nous » est très fort, beaucoup plus*

que le « je ». […] ils se pensent pas tellement comme individu je trouve » (As3, L570 à 574). A contrario de ce que nous témoigne As3, les jeunes que rencontre P2, des plus grands, parleraient facilement en « je ». *« Le « je » facilement. Rarement autre chose »* (P2, L466). *« […] le cursus […] a très fort changé depuis plus ou moins le COVID. Avant, l'école accueillait des élèves de la première commune et différenciée à la sixième et maintenant […] on est avec des grands »* (P2, L470). Pour D3, cela dépendrait de la personne que l'adolescent a en face de lui, de la relation et de s'il est demandeur ou non. *« Quand la relation est bien instaurée, c'est facile […] tout dépend de […] l'alliance […] créée. Si, […] la personne en face d'eux est réactive, investie, généralement, […] ça passe »* (D3, L473 à 475). *« […] ça se construit petit à petit. Dans une première rencontre généralement, l'ado il teste l'adulte […] Il est prudent, […] sauf quand c'est lui le demandeur, […] Il va […] sonder […] comment l'adulte va réagir »* (D3, L477 à 479). La dimension relationnelle amenée par P3 diffère quelque peu de celle amenée par D3. En effet, si pour D3, le jeune parle en « je » selon la personne en face de lui ici, c'est des autres que le jeune parle avant de parler de lui-même ; dans le rapport à la parole tel qu'il est présenté par P3, *le « il » occupe une fonction particulière. […] le « je » souvent, Il y a le « on » également […] le « il », […] pas en parlant d'eux […] mais en parlant […] de plusieurs personnes, […] en « je » souvent […] »* (P3, L393 à 396) *« ils vont partir d'eux, mais pas d'emblée. […] il faut amener les choses […] ils vont parler plus de leurs amis […] ils ne viennent pas tous […] avec le « je », […] c'est toute une question […] aussi de de mise en confiance du jeune en fait. Et donc parfois ça prend du temps, […] parfois ça va plus vite »* (P3, L398 à 404). Enfin, la dimension temporelle apparait de manière plus implicite dans ces deux précédents extraits. Enfin, dix participants sur quatorze partagent des avis différents sur le rapport des jeunes au sens de la vie (D2, L435 à 439). Les quatre extraits suivants évoquent des jeunes, souvent plus âgés, conscients de leur vécu et qui ont, pour certains déjà bénéficié d'un accompagnement (As1, L495 à 497 ; P3, L515). *« Ils peuvent assez vite comprendre et faire comprendre ce que c'est un traumatisme […] »* (P1, L556 à 559). *« Une lucidité »* (I1, L493 à 494). A l'inverse, les extraits suivants mettent en avant la difficulté pour certains jeunes de penser et d'exprimer ce qui leur arrive. Aussi, l'âge serait un facteur influençant (As3, P2). *« Y en a qui savent pas pourquoi ils font comme ça et que c'est comme ça et que c'est la faute des autres. […] c'est très variable d'un élève à l'autre »* (As3, L287). *« Ils n'ont pas l'habitude […] de*

réfléchir […] d'élaborer, de parler » (As3, L314). L'environnement familial et numérique laisse peu de place *« au dialogue et à la réflexion »* (As3, L3154 à 316). Le PMS peut alors venir en soutien et accompagner la mise en mots (As3, P2). *« […] j'analyse souvent leurs difficultés, mais, eux, […] ils ont du mal sauf, de nouveau, les plus âgés […] les mieux outillés, les plus volontaires et là, ils savent quand même mettre des mots sur ce qui leur arrive et pourquoi ils sont comme ça, mais en début […] Ils subissent quoi »* (As3, L371 à 375). *« On essaie de voir pourquoi il est comme ça, de le faire réfléchir »* (As3, L284). D'ailleurs, le travail d'élaboration serait considéré, par les élèves appelés *« je ne sais pas »*, comme un apprentissage (Ap1, As5, D4, L464 à 488). Certains attendent qu'une réponse au pourquoi leur soit apportée, *« c'est pas possible, du coup, on réfléchit ensemble évidemment »* (P2, L512 à 515). Ces extraits mettent en lumière la diversité des situations de jeunes capables de penser et d'exprimer et d'autres qui ont plus de difficultés. Si certains jeunes ont déjà cheminé, d'autres sont dans une forme de *« gel de la pensée »* (As5, L469). *« Les élèves […] qui sont en dépression, ils sont très matures et ils sont très dans le le questionnement de pourquoi* » (P2, L521 à 522). « *Donc, on a vraiment les deux. Ceux qui savent et ceux […] qui n'ont pas pensé […] »* (P2, L535 à 536). *« […] les jeunes étaient très au clair avec leur situation […] »* (As4, L406 à 408). *« […] ils ont une capacité de s'exprimer […] ils vous raconte comme si on savait déjà […] mais pour d'autres c'est la situation familiale n'est pas claire […] et donc […] le fait de s'expliquer c'est compliqué quoi »* (As4, L431 à 435). *« […] il y a quand même certains élèves je trouve qui introspectent bien et qui […] arrivent à bien identifier […] découvrir, capables de faire des liens. […] Et puis y a d'autres jeunes qui sont enfin voilà plus bloqués […] ça ne vient pas de de soi »* (P3, L508 à 518). Bien que les jeunes soient, pour la plupart *« volontaires »*, les professionnels doivent parfois leur *« tirer les vers du nez »* (As5, L467). *« […] il y a une difficulté à élaborer […] la pensée. […] poser le bon mot au bon endroit pour dire la chose […] mettre du […] signifiant. […] c'est de plus en plus compliqué de les faire aller un petit peu plus loin. […] c'est fatiguant […] il faut aller les chercher. […] »* (As5, L464 à 469). Enfin, l'usage des codes a fait également l'objet d'une attention particulière. Paradoxalement à ce qui précède, cinq participants témoignent d'une certaine forme de *« franchise »* des jeunes dans leur rapport aux adultes notamment. *« […] dans mon bureau […] les jeunes sont très souvent à leur aise et disent ce qu'ils pensent […] avec les mots qui leur vient. […] il arrive même à certains jeunes*

de me tutoyer […] ou […] m'appeler par mon prénom […] je trouve ça plutôt amusant. […] c'est une évolution […] » (P1, L653 à 661). Cinq participants mettent en avant l'usage des insultes dans les relations aux pairs. Quatre font échos de mots particuliers, d'abréviations ou de noms anglosaxons. Trois font état d'une certaine forme de proximité par rapport aux adultes à travers notamment le tutoiement des enseignants par les élèves ou la manière dont ils les saluent. Enfin, deux participantes (D1 et D2) interrogent le sens de leur appellation en réponse notamment à la mauvaise image véhiculée par le PMS ou le psychologue. L'une d'entre elles se présente comme conseillère pédagogique et non plus comme psychologue. As3 suggère un changement de nom du PMS.

6.3.2 Le rapport aux adultes

La perception de la relation à l'adulte chez les adolescents est perçue de manière nuancée par les agents. Selon As3, *« […] ils ne voient pas toujours l'adulte comme une personne ressource »* (As3, L182 à 183). *« Je perçois une forme de désenchantement […] par rapport aux adultes »* (D3, L483 à 484). Certains enseignants se *« déresponsabilisent »* (As5, L354) et ce, pour diverses raisons : *« quand des élèves s'insultent […] il y a des profs qui […] ne réagissent même plus […] ils ont peur de ne pas être adéquats dans la gestion de du conflit. Ou même des règles comme retirer son bonnet quand on est en classe […] ils ne font plus de remarques parce que […] ils n'en viennent pas à bout. […] y a des élèves qui viennent sans feuilles, sans BIC […] »* (D4, L794 à 798). Ce qui constitue un combat pour certains professionnels comme en témoigne ici D2 : *« mon cheval de bataille. Que chaque adulte prenne sa responsabilité […] c'est positif pour l'élève de dire […] ton prof […] s'inquiète pour toi […] y a le côté humain dans votre relation […] c'est vraiment important que le prof accompagne au moins pour la le premier rendez-vous »* (D2, 563 à 568). Enfin, ce dernier s'interroge sur l'adulte comme modèle pour le jeune. *« […] quand on est en conflit […] Comment les adultes réagissent ? […] Est-ce qu'on se parle ? Est-ce qu'on s'insulte ? »* (D2 L488 à 491). Aussi, dix participants abordent la relation des adolescents à leurs parents. Sept d'entre eux, perçoivent ces derniers comme effacés, démissionnaires, peu impliqués (D2, L366 à 370), voire absents. Selon P3, la crise économique contraint certains parents à travailler et par conséquent, à s'absenter. Quatre participants (P1, D2, P2, D4) perçoivent les parents comme perdus, démunis. Enfin, l'exigence des parents par rapport aux résultats scolaires sera identifiée, par As3, comme source de tensions

(L215). D'ailleurs, quatre agents remarquent une résistance des adolescents à ce que leurs parents soient rencontrés. Certains vont jusqu'à taire leur suivi (D3, L271 à 276, 505 ; D1, L393). Paradoxalement, deux participants (As1 et As5) notent un (sur)investissement des parents en lien avec la classe sociale. La relation élèves/enseignants a été évoquée par quatre agents. La dimension intergénérationnelle sera mise en évidence par trois participants. *« […] il y a un fossé entre leurs générations, la manière […] dont ils ont été éduqués, dont ils ont grandi »* (D4, L740 à 743). *« Les réseaux sociaux, c'est depuis […] 10-15 ans. […] les jeunes profs, ça va encore, mais les profs […] plus âgés, c'est compliqué. […] moins habituel »* (D4, L744 à 746). L'évolution d'un rapport plus franc sera pointée comme positive par P1 : moins de respect formel (L641), davantage de franchise (643 à 644), *« je trouve ça très très bien. […] une forme de soumission à l'autorité un peu bête et méchante. […] ça change, ce n'est plus ça. […] un enseignant ou un éducateur, s'il prend une sanction, il va devoir expliquer […] donner du sens […] que c'est aussi une forme de bienveillance […] une visée pédagogique […] »* (P1, L646 à 651). D1 dénonce davantage la relation conflictuelle entre les élèves et les enseignants. A travers ses propos, seront mis en lumière l'évolution du rôle du PMS mais aussi celui de la médiation scolaire ainsi que le sentiment d'injustice que peuvent rencontrer certains jeunes face au système et aux décisions prises à leur encontre. *« J'ai eu beaucoup de jeunes qui venaient pour se plaindre de l'enseignant ou du système […] à côté de ça, […] j'avais aussi l'avis des des enseignants sur ce jeune […] j'étais souvent un peu démunie […] on ne fait pas dans la médiation entre les profs et les jeunes. […] malheureusement, les enseignants sont pas toujours très professionnels […] très pédagogues […] donc il faut travailler avec le jeune en fait sur l'acceptation […] il y a parfois des sentiments d'injustice […] ce qui est compliqué […] c'est le relationnel avec les adultes »* (D1, L674 à 694). *« Ça m'est arrivé de rédiger d'avoir un dossier plaintes de jeunes […] vis-à-vis de certains professeurs. […] si parfois l'école n'est pas en mesure de pouvoir aider le jeune à lui à à favoriser son bien-être, […] on va […] faire en sorte que le jeune toque à la porte supérieure […] c'est dramatique, mais ça nous est déjà arrivé »* (D1, L740 à 749). Les réseaux sociaux dans la relation élèves/enseignants sera interrogée par deux agents. Ainsi, pour D2, la présence des professeurs sur les réseaux complexifie la gestion de groupe (L 477 à 483). De plus, *« […] ça casse un peu ce côté hiérarchique […] chacun a accès un peu à la vie privée de l'autre. […] on peut faire*

des remarques ou des commentaires […]. Ça crée une proximité qu'il y avait pas avant » (D4, L696 à 703). Le rapport à l'adulte est donc perçu par D3 et D4 comme plus *« horizontalisé »* (D4, L663), c'est *« donnant-donnant »* (D3, L114). Comme vu en amont, la présence en classe d'élèves ayant consommé des produits est source de conflits avec l'enseignant (L766 à 791). Enfin, les représentations des professionnels qui s'inquiètent parfois à tort pour les élèves est soulignée par D2 : *« être tout seul c'est être […] isolé […] parfois les jeunes […] ils en ont envie »* (D2, L536 à 541).

6.3.3 Le rapport à l'image, à la technologie et à la réalité

Le rapport à l'image des adolescents est perçu par les professionnels des Centres PMS comme une question importante et complexe du fait notamment des réseaux sociaux (As2, L395 à 406). Les professionnels observent que les adolescents sont très sensibles au regard des autres et à l'opinion que les autres ont d'eux (P1 ; D3, L449 à 457). *« […] ils vont pas s'habiller […] se comporter n'importe comment. […] l'adolescent est très […] attentif à […] sa réputation, à ce qu'il se dit dans les couloirs »* (P1, L667 à 673). Ainsi, l'image qu'ils renvoient et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes font partie de leurs préoccupations (As3, L497). De manière générale, *« ils ne supportent pas les regards. […] c'est quelque chose je trouve qui est très frappant […] »* (D2, L471 à 475). En revanche, deux participants (As5 et D4) seront plus nuancés. *« Le regard ça a son importance pour certaines […] pour d'autres pas du tout »* (As1, L531 à 532). *« […] certains élèves […] assument leur image […] « je me mets de côté, je … je bouche mes oreilles par rapport à ce qui peut être dit ». Mais il faut une certaine maturité […] une force […]. Ils ont envie d'assumer leurs différences. […] ils se mettent un peu en retrait pour ne pas […] souffrir […] et se protéger par rapport […] aux remarques »* (D4 et As5, L857 à 866). Quatre participants abordent le regard des parents notamment (As3, As1, As5 et P3). *« Ils ont une mauvaise image d'eux et en plus, ils ont leurs parents qui les comprennent pas, qui vont leur dire : « c'est de ta faute, t'es un bon à rien » donc, ils ont franchement une très mauvaise image d'eux »* (As3, L412 à 414). Cinq agents évoquent cette faible estime des adolescents envers eux-mêmes : *« […] beaucoup de jeunes qui manquent de confiance en eux et parfois d'estime d'eux-mêmes »* (P3, L423 à 429). Bien qu'ils ne viennent pas explicitement pour parler de cela, l'estime ou la confiance en soi est souvent une porte d'entrée en entretien (As5, L647 à 651). Enfin, deux participants (As3 et I1) mettent en avant le rôle valorisant de l'école et plus particulièrement des options professionnelles dans le rapport à l'image. *« Ce*

côté […] très cadrant de l'école peuvent les aider. […] il y a […] des concours […] des Erasmus […] les portes ouvertes. Il y a plein de projets qui peuvent justement leur permettre de se sentir valorisés. […] il y a plein de jeunes qui saisissent aussi les opportunités que l'école leur donne pour […] faire quelque chose avec ce qu'on pense d'eux quoi. Mais, pas tous ont les ressources pour se mobiliser […] » (I1, L727 à 734). *« Avoir un métier qui est bien vu bien valorisé dans la société »* (As3, L492 à 493). En revanche, As1 nous informe de ce que l'option joue un rôle dans l'importance accordée à l'image. *« […] le métier de vendeuse […] les profs elles font aussi du matraquage aussi, faut être présentable »* (As1, L535 à 536). En parallèle de cela, des facteurs aggravants – tels que les réseaux sociaux, le genre, le rôle des médias – sont mis en avant par Ap1, As5 et I1. Ainsi, AP1, nous dit que les jeunes sont confrontés en permanence à leur image via les réseaux sociaux : *« […] non-stop. Il y a plus de pause […] on étale sa vie sur les réseaux. […] la moindre image ou même le moindre avis […] les autres peuvent avoir un avis critique sur ce que tu dis, sur ce que tu as fait […] une conversation peut être […] photographiée, diffusée à tout le monde […] ils sont en train d'évoluer dans un monde où justement au niveau de l'image de soi c'est quand même c'est pas top. C'est très compliqué. C'est de plus en plus de normes aussi : il faut ressembler à … pour être. Il faut avoir telle ou telle chose pour être »* (Ap1, L630 à 641). As5 appuie les dires de sa collègue et ajoute que : *« […] ça a toujours été une question à l'adolescence aussi, hein. Mais ça n'aide pas, en tout cas »* (As5, L851 à 854). Pour I1, l'image de soi des filles serait davantage ébranlée (I1, L721 à 722). Elle ajoute que les médias jouent également un rôle pour certains élèves migrants entre autres ou les jeunes issus de quartiers qui ont mauvaise presse. *« Des jeunes dont […] les parents ont eu un parcours de migration […] ça m'est arrivé en entretien d'aborder le fait […] de devoir surperformer […], se sentir légitime […]. Ils viennent du quartier […] la manière dont ils seraient décrits dans les médias est catastrophique […] ça fait ghetto. Je vois pas comment ils peuvent être fiers »* (I1, L703 à 715). Par ailleurs, sept participants perçoivent les effets négatifs de la technologie sur les relations : des échanges indirects, du harcèlement, des insultes (D2, L475), *« du partage de contenu intime »* en augmentation (I1, L70 à 71 ; As3, L474 à 475 ; Ap1, L631 à 632). *« C'est source de souffrances. Il y en a beaucoup qui disent : « […] on m'a jeté du groupe WhatsApp […] »* (As3, L452 à 453). De la sorte, les réseaux sociaux sont des *« nouveaux lieux potentiels de conflits »* (I1 L320 à 322). Aussi, les mauvaises relations perdurent en

dehors de l'école via les réseaux (P1, L 685 à 686 ; As3, L475 à 476 ; P2, L678). *« […] ce sont aussi des outils qui peuvent être très très violents […]. Je pense à un élève qui a été harcelé […] la maman […] avait photocopié […] les conversations […] c'était […] d'une violence infinie. […] »* (P1, L693 à 697). *« […] y a des jeunes qui m'ont fait écouter des vocaux que d'autres amis leur avaient envoyés qui étaient horribles. C'est pas des amis du coup »* (P2, L680 à 681). As3 et P3 perçoivent des effets négatifs des écrans sur la scolarité des adolescents. L'investissement excessif des écrans peut mener à de la fatigue et à des difficultés d'apprentissage (P3, L128 à 132). *« […] ça leur prend beaucoup de temps […] y en a [..] qui sont accros […] se relèvent la nuit […]. Et ça interfère avec leur étude »* (As3, L454 à 457). De plus, la technologie est source d'informations pour les jeunes. *« Si un jeune veut apprendre quelque chose […] Il va sur Internet. […] beaucoup d'élèves […] n'ont pas spécialement envie d'écouter […] ils peuvent trouver l'information autre part »* (D4, L891 à 895). Nous avons vu que la technologie, les écrans et les réseaux sociaux en particulier, sont très présents dans la vie des adolescents. Nous avons pu percevoir leur influence négative sur le rapport à l'image des jeunes et sur leurs relations. Cependant, quelques points positifs ont pu être souligné. Ainsi, pendant le confinement, la technologie a permis de rester en relation (P3, 121 à 125). Pour certains jeunes, il est parfois plus simple d'avoir un échange moins direct avec les autres (D3, L400 à 402). *« Il y a même des élèves plus timides, introvertis quand parfois difficiles à se faire […] des amitiés qui par le biais du virtuel […] ose plus »* (P3, L125 à 127). En effet, certains professionnels perçoivent la technologie comme un outil relationnel permettant aux jeunes de prendre et de garder contact que ce soit avec leurs pairs ou avec le Centre PMS (prendre rendez-vous via une plate-forme ou des sms (D2, L590 ; 599). *« […] toutes les classes ont des groupes classes sur internet hein pour pouvoir communiquer, […] se remettre en ordre, rester en communication si on est absent. […] »* (P1, L680 à 684). A cet effet, la technologie peut être perçue comme, une aide (I1, L322) – un moyen de contact en cas d'urgence (D2, L629) – un support – une application utilisée en entretien (D1, L494) – mais aussi une échappatoire. *« Les jeux vidéo, […] on comprend que c'est valorisant pour eux parce qu'ils s'échappent un peu. […] »* (As3 L446 à 449). Néanmoins, la récente suppression des smartphones au sein de certaines écoles ainsi que l'éducation aux médias sont présentées comme des pistes encourageantes. *« […] ça a impacté sur tout ce qui est phénomène d'harcèlement […] ça, ça n'existe plus. En tout cas*

pendant les heures d'école. […] ça a obligé, entre guillemets, les étudiants à se remettre à jouer au foot, au basket, à communiquer, à échanger. Pas à travers un support, mais dans l'échange direct » (As2, L500 à 514). *« Le numérique est là, […] ça sert à rien de le diaboliser. Il y a un vrai enjeu de faire l'éducation aux médias. […] pouvoir éveiller à l'esprit critique, de pouvoir questionner […] la dimension relationnelle sur les réseaux sociaux »* (D3, L388 à 418). Le rapport à la réalité, dernier point abordé dans cette section, est peu évoqué par les participants. P1 *« bouscule »* les parents pour qui n'auraient pas conscience de l'urgence et de la gravité de la situation : *« […] c'est une réalité qui est simplement non regardable, non concevable […] leur manière de se protéger c'est de banaliser les choses […] »* (P1, L566 à 603). D1, quant à lui, se heurte aux représentations de certains enseignants. *« […] on est dans une réalité où […] les enseignants qui qui ont grandi dans un contexte familial parfait […] se retrouvent face à des jeunes qui n'ont […] pas un contexte familial parfait et qui comprennent pas […] leur réalité, elle est tout autre »* (D1, L735 à 739). Enfin, D2 et D3 nous renseigne ici sur le rapport à la réalité des élèves. *« Certains sont en gros décrochage ou en gros échec scolaire et disent […] je veux être vétérinaire […]. Enfin leur représentation des études, […] Je suis pas sûre que […] ça colle toujours à la réalité »* (D2, L409 à 418). *« Parfois ils ont des pensées magiques […] en venant au PMS on pourra avoir un changement […] Les adultes, généralement, ils sont enfermés dans leur fonctionnement, il y a déjà beaucoup de cristallisation […] je pense à une jeune fille dont le papa est alcoolique. Bah compliqué que le papa change »* (D3, L493 à 497).

6.4 Le récit de soi et la narration

Dans cette section, sera abordée le thème de la narration au sens large à partir des deux catégories plus ciblées de la médiation et de la temporalité. La première dresse une liste des éventuels supports à la parole sur lesquels les professionnels interrogés s'appuient dans leurs entretiens avec les adolescents. La seconde catégorie, la temporalité, tente de faire ressortir les liens établis par les jeunes entre leur passé, leur présent et leur futur. Leur rapport à l'urgence et de leurs aspirations quel qu'elles soient seront également abordés.

6.4.1 La médiation

Bien que la parole soit privilégiée dans les entretiens (As2, As3, P2, D3, As5 L535), les participants reconnaissent la difficulté de certains jeunes à mettre des mots sur ce

qu'ils ressentent, à raconter et à donner du sens à leur histoire. Des outils comme le génogramme (D1, As4), le photolangage (As2, P3), l'écriture (D2 ; I1, L451 à 452 ; P3, L377), les cartes émotions (As1, L441 à 446 ; D1, As3, P2, P3), des applications (D1) sont des supports visuels ou matériels qui peuvent aider à l'expression. Bien que ces outils existent et se trouvent à disposition des participants, leur utilisation varie (selon l'âge et le genre entre autres). En effet, certains supports – tels que les cartes émotions – sont peu utilisés avec les adolescents. P2 et As3 privilégient le dialogue et aurons recours, *« mais c'est plutôt rare en secondaire »*, aux cartes face à des jeunes qui ont des difficultés à parler (P2, L 444 à 445 ; 448 ; As3, L334 à 342 ; D1, L507 à 509). En revanche, certains professionnels (D1) varient les outils, d'autres (Ap1) n'en n'utilisent aucun. *« Je vais faire […] de la sophrologie […] l'application […] cohérence cardiaque […] ou de de méditation […]. Après, je suis pas sûre de son efficacité auprès des jeunes. […] le génogramme […] une fiche d'évaluation de dépression […] des fiches d'observation pour l'enseignant »* (D1, L491 à 523). *« […] je prends une feuille et je mets une bulle […] moi et ma famille, moi et les autres, moi et ma confiance en moi, moi et ma motivation […] ça me permettait déjà d'identifier […] les bulles […] qui posaient […] problèmes pour eux. […] chez certains élèves, je trouve que ça avait bien fonctionné. […] c'est un repère, […] qui aide quand même à l'expression »* (P3, L361 à 374). *« […] est-ce que t'écrirais pas une petite lettre comme ça tu choisis ton moment quand tu le donnes »* (D2, L341 à 3422). Si ces outils sont au service de l'expression du jeune, parfois il arrive qu'ils servent la compréhension du professionnel comme évoqué brièvement un peu plus haut par P2 et ici par As2 *: « pour essayer de recadrer aussi ma pensée et de savoir vers où je vais, […] je fais un génogramme et ça permet aussi de pour moi de de visualiser ce qui se trame »* (D1, L413 à 416). Enfin, certains supports, tel que le photolangage, sont utilisés en groupe classe (As2, L448 à 452). Nous verrons par la suite que les autres peuvent aider à l'expression. Le contexte de l'entretien – à savoir les conditions d'accueil (P1), d'écoute (P1, As2), de confiance (D2), le cadre (P1, D1 et D2) – est un élément évoqué par six participants (P1, D1, D2, As2, D3 et P3). Définir des règles (P1), faire preuve de transparence (D2), le secret professionnel (P1, D1 L404, et D2), l'écoute active (D1, L419, As2) mais aussi la disposition du local sont perçus par les participants comme des moyens d'utiliser d'autres médias pour entrer en relation ou travailler avec le jeune. *« Si on reprend le contexte d'un entretien, […] j'ai aussi un canevas […] je réexplique donc la*

rencontre […] mes missions […] comment […] on travaille au sein même d'une l'école » (D1, L 374 à 380 ; 397 à 403). *« […] si on veut dialoguer avec les jeunes, il faut définir un peu des règles et euh il faut le contexte qui permettent de »* (P1, L319 à 334). *« […] on place notre cadre […] faire connaissance, de tisser ce lien de confiance […] comment on travaille le secret professionnel […] faut donner la règle du jeu, il faut la respecter, eux comme moi, […] la transparence […] concept clé, on veut […] que les jeunes se sentent bien, […] viennent, il faut qu leur donner l'occasion de faire confiance quoi »* (D2, L211 à 253). *« Une élève […] est venue […] à quatre entretiens avant d'être rassurée sur le secret professionnel et d'oser enfin aborder ce qu'elle vivait »* (P1, L448 à 452). *« […] des étudiants […] par mon écoute […] s'ouvrent, me disent des choses qu'ils ne disent pas, qu'ils peuvent pas dire parce- que il y a des enjeux […] »* (As2, L368 à 369). *« […] Il y a une jeune comme ça que j'ai suivie pendant des années. […] : « vous êtes la première personne qui écoute ce que je dis ». […] Très vite, les gens ont des jugements […] culpabilisent »* (P1, L479 à 483). *« Notre art c'est de pouvoir mettre à l'aise […] accueillir, ne pas juger, ne pas normaliser […] Être très très ouvert, très tolérant, très à l'écoute […] »* (P1, L445 à 447). L'intervention d'autrui (amis, éducateurs, le groupe classe, un collègue, les parents etc.) comme médiateur est mise en avant par neuf participants (P1, As1, D2, As2, As3, D3, As5, D4 et P3). Nous avons rassemblé ici, les animations de classe (As1, L467), laisser parler le jeune, et l'idée que la personne qui s'inquiète nomme ses inquiétudes au jeune, mettent des mots sur les raisons qui amènent le jeune au PMS. *« Ce que je fais beaucoup aussi, c'est inciter les élèves à venir me trouver quand ils sont inquiets par rapport à un ami qui va pas bien. Euh me mettre un mot dans ce sens-là sous ma porte […] Qu'il y ait un peu de solidarité un peu d'intérêt pour l'autre »* (P1, L529 à 534). En revanche, certains participants (As3 L118, D3 et As5 L444 à 445, P3 L314 à 322) trouvent important que ces inquiétudes puissent être nommées auprès du jeune en question. *« […] Il reçoit un petit mot, le PMS te donne rendez-vous, il a rien demandé, il ne sait pas qui c'est […] c'est hyper violent finalement de les rencontrer comme ça […] ça n'a aucun sens […] »* (D2, L558 à 562). Le soutien des pairs est également perçu comme un atout dans l'aide à apporter. *« […] y avait une élève qui était hyperactive […] rejetée des autres […] il a fallu voilà des […] amies positives et bienveillantes en demandant plus gentiment […] pour qu'enfin les choses aillent mieux […] »* (P1, L377 à 383). *« […] J'ai pris quelques élèves qu'il aime bien pour nous aider à*

comprendre comment il, lui pouvait améliorer son intégration en classe et ça à améliorer les choses […] les comportements violents ont disparu » (P1, L329 à 332). *« […] je m'en suis servi comme un peu régulateur […] il a une vision claire […] les non-dits ont pu être sortis »* (As1, L522 à 528). Enfin, les collègues ou les parents sont évoqués mais dans une moindre mesure. *« Je fais parfois des entretiens avec ma collègues psy »* (As3, L334). *« C'est questionner, c'est réfléchir avec le jeune […] mais aussi avec les parents »* (D3, L257 à 258). D'autres professionnels, peuvent également avoir un rôle de média : *« […] la ligue d'impro […] un humoriste, quelqu'un qui vient […] pour parler de tout ça »* (As2, L497 à 500).

L'intervention du professionnel en lui-même pour aider le jeune à appréhender sa propre situation, est mise en avant par onze participants – I1, As4 et D4 n'en font pas partie. Ainsi, raconter des histoires d'autres jeunes (P1), l'humour (P1, L446 ; As2, L440 ; P2, L524), l'association libre (D1, L29), avoir recours à des entretiens « semi-directifs » (As2 L569 à 670, P2), être dans l'échange (D3, L433 ; 436), montrer l'exemple, se mettre en scène (D3), nommer les non-dits (As2, L366 à 367), discuter avec le jeune de manière informelle peut être perçu comme une forme de médiation tout comme les références théoriques sur lesquelles les professionnels s'appuient (As2, L 767 à 768 ; D3, L321). *« Ça m'est déjà arrivé d'aller promener avec eux, enfin de sortir, […] on va peut-être pas se parler mais on va faire un truc ensemble. Et ça je pense que c'est peut-être une logique un peu de du Centre PMS 2.0 et il y a quelque chose à creuser dans cette voie-là. Moi je suis convaincu que la parole est hyper importante. Enfin, c'est une dimension symbolique essentielle […] le fait de faire quelque chose ensemble, c'est une dimension relationnelle, oui, au moins aussi importante que le que le la parole »* (D3, L335 à 364). *« […] avec le nombre de décrochage […] des élèves qui ne sont plus à l'école … Donc possibilité […] de nous voir mais en dehors de l'école. […] travailler justement cette thématique […] en allant se promener … un autre contexte, […] en créant quelque chose. Parce qu'il y a quand même des compétences dans nos collègues, de par des formations plus personnelles, qui pourraient être […] utilisées […] dans le travail avec ces jeunes. À travers la peinture, […] du chant, […] aller vers autre chose. […]* » (D4, L563 à 570). A travers ces deux extraits, D3 et D4 nous livrent des pistes moins classiques, plus innovantes. Aborder un autre sujet *d'intérêt* (As5, L505 à 512), parler d'une tierce personne serait perçu par les professionnels comme un support pour *détendre* (P1, L496) et *dérider l'atmosphère, rassurer* le jeune (P3, L378 à 380), *débloquer* la

parole (As1, L441 à 456) et lui permettre de se *décaler* (P1, D3). *« Dans un premier temps on va pas parler tout de suite de ce qui est difficile […] on aborde un peu les différentes sphères de vie du du jeune, sa maison, son école, son option, ses loisirs, ses amis. Je nomme ça avec eux »* (D2, L215 à 229). « *[…] les adolescents ont beaucoup plus facile de parler de quelqu'un d'autre que parler d'eux-mêmes. Ça […] c'est une certitude »* (D3, L326 à 330). *« Il y en a certains quand même qui arrivent vraiment, comme s'ils avaient un examen oral. […] je prends quand même le temps de discuter […] je vais repartir de lui […] je lui explique […] et j'essaie de de de le rassurer »* (P3, L326 à 337). *« Je parle et papote […] je me mets moi-même en scène, […] ça fait débloquer aussi plein de situations »* (As1, L441 à 456). *« Par exemple, un jeune qui ne va pas bien […] qui a énormément de difficultés à rentrer en relation avec d'autres jeunes de son âge. Je me suis permis de l'accompagner vers un autre service et donc […] c'est aussi percevoir comment lui me perçoit aussi comme professionnel, comment […] je mets en relation avec l'autre service, donc c'est aussi un peu…l'exemplarité, enfin l'exemple. Et donc que l'adulte puisse aussi être exemple pour l'ado dans ces attitudes dans et puis se montrer à l'ado, comment il fait […] pour montrer […] que un adulte peut être en difficulté, […] ne sait plus quoi dire […] c'est pas pour ça qu'il est anéanti, […] donc c'est c'est l'exemplarité »* (D3, L344 à 355). Les éléments précités illustrent la fonction de la parole en tant que médiation. Paradoxalement, nous considérons les silences évoqués par deux collègues participants (As4 et P2) comme étant un support à celle-ci. *« Mes moments de silence parfois […] ça libère aussi un peu plus la parole »* (As4, L409 à 410). *« J'ai plus de mal à le mettre en place les silences mais parfois quand je sens que l'élève est en train d'être submergé je vais arrêter de parler pour qu'il puisse gérer tout ce qu'il vient de me dire et qui le submerge […] et parfois aussi quand voilà je j'ai l'impression que c'est un interrogatoire ou à un moment je je j'arrête et alors, le jeune rentre parfois plus dans le détail aussi à ce moment-là »* (P2, L413 à 417). Un participant (Ap1) exprime n'avoir recours à aucun support dans ses entretiens avec les adolescents.

6.4.2 La temporalité

Le lien entre passé-présent-futur, le rapport à l'urgence et les aspirations constituent notre dernier thème général d'analyse. L'urgence est abordée par tous les participants en dehors de I1 et D4. En revanche, les liens entre passé, présent et futur ne seront abordés que par deux participants. Les aspirations quant à elles, seront évoquées par

les participants mais plutôt dans le sens de dire qu'elles sont peu présentes dans les entretiens avec les jeunes. Ces dernières seraient davantage à mettre en lien avec un projet d'orientation future plutôt qu'avec des aspirations qu'elles soient spirituelles ou religieuses. Seule Ap1, ne répondra à aucune des questions liées au thème de la temporalité. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'Ap1 à quitter l'entretien plus tôt et n'a donc pas eu le temps d'y répondre. La question lui a été posée, en grappe avec d'autres, avant son départ. Une observation partagée par les participants est que les adolescents vivent dans le présent. Onze d'entre eux abordent le rapport des jeunes au présent et à l'immédiateté. *« L'adolescent vit quand même fort dans l'instant »* (P1, L570), *« ils sont assez dans le dans le moment présent »* (As1, L392), *« ils vivent au jour le jour. Ça, c'est sûr »* (Ap1, L607 à 608). Cette prédominance du présent se traduit souvent par un besoin d'aide immédiat. *« J'ai besoin de parler maintenant » […] la demande elle est immédiate […] elle est présente, elle est […] de l'ordre du présent […] On est vraiment sur quelque chose de très […] présent »* (D1, L301 ;640 à 642 ; 645). Par conséquent, les professionnels de Centre PMS tentent de rencontrer ces adolescents le plus tôt possible en fonction de leur disponibilité. Pour P1, les plus jeunes doivent être rencontrés rapidement au moins une première fois (L714 à 716). Bien que D1 partage cet avis, les contraintes organisationnelles (L584, 658 à 665) ne rendent pas toujours cela possible et provoque, en elle, de la « *frustration* » (D1, L297 à 301). En réponse à cette urgence, As1 rencontre souvent les jeunes quand elle passe dans la classe *« c'est tout de suite, c'est pas dans cinq minutes »* (L395 à 402). D3 privilégie l'instant et le sens de la rencontre puisque *« le futur est angoissant »* (D3, L371 à 374). Aussi, As2 et As3 (L467 à 468) mettent en avant les conséquences de ce rapport au présent sur les relations des jeunes qu'ils rencontrent. *« On a à faire à des […] jeunes qui […] ne savent plus différer. […]. On est dans l'impatience, on est dans l'hyper stimulation […] et donc on est nourri et […] quand on a plus, quand on a moins […] on s'ennuie. […] on commence à péter les plombs, développer des troubles du comportement, de l'agitation, de la provocation. On commence à faire porter ces frustrations sur l'enseignant, sur un autre, parce que ça nous emmerde d'être là. […] des générations beaucoup plus impulsives, des gens beaucoup plus à cran. Et qui vont […] répondre très directement […] de façon abrupte. […] Le non, le stop, le « arrête » devient très compliqué […] on est dans la, la consommation de ce qu'on nous propose. Je peux à un moment donné ne pas dire stop et continuer »* (As2, L899

à 919). Une autre convergence soulevée dans les entretiens concerne la difficulté des adolescents à se projeter dans un avenir (Ap1, L606) perçu comme incertain ou faisant *peur* (P3, L176). Si, pour certains, cela semble être dû à l'âge (P3, L482 à 486) pour d'autres, le contexte actuel exacerbe le phénomène. *« […] les conflits dans le monde […] plus de questions vis-à-vis de […] leur avenir […]* » (D1, L126 à 127). Aussi, certains témoignages font ressortir l'influence du passé du jeune sur sa difficulté à se projeter (P3, L543 à 544 ; P2, L 760 à 762). Si le futur est abordé c'est souvent en lien avec le projet d'orientation et se limite, dans le meilleur des cas, à l'année suivante (Ap1, L615 à 617, P3, L199 à 201). *« On aborde […] le passé […] l'enfance […] le présent […] ils se questionnent […] vivent des choses […] Dans le travail d'orientation […] c'est vraiment dans quelle école aller […] Que faire l'année prochaine ? Mais, plus loin que ça, non »* (As4, P2, L749 à 765). Bien que le passé ait une incidence sur le rapport au présent et à l'avenir des jeunes, il semble moins souvent abordé. *« Quand ils se plongent dans le passé, c'est souvent douloureux et donc des fois, ils ont pas très envie d'aller replonger dans le passé »* (As1, L393 à 394). Pareil pour les difficultés rencontrées dans l'instant. *« […] ils sont souvent dans l'urgence de se débarrasser de ça de manière un peu magique […] j'aimerais bien me débarrasser de ce mes crises d'angoisse, est-ce que vous avez un truc […] elle avait l'air déçue qu'en une heure on ne puisse pas solutionner un problème pareil […] il faut du temps, ça va prendre du temps, tu vas t'en sortir, oui mais pas tout de suite […] »* (P1, L556 à 572). Cette temporalité mise en avant par P1 renforce le défi relevé précédemment par D1 (agenda surchargé). Le témoignage suivant corrobore cette réalité de terrain qu'il est parfois difficile de faire entendre. *« Il faut du temps. […] passer le message aux aux profs, aux éducs […] inquiets […] ça va prendre du temps et je cette temporalité-là […] elle est difficile […]. Le temps de l'école, c'est pas le temps du jeune, c'est pas le temps des parents, c'est pas le temps du PMS, c'est pas le temps des services […] jongler avec ça, c'est pas toujours évident non plus »* (D2, L228 à 236). En ce qui concerne les aspirations spirituelles ou religieuses, les participants s'accordent sur le fait qu'elles ne sont pas fréquemment abordées par les jeunes. Ce sujet ne revient pas dans ses entretiens (D2, L 446 ; 449), c'est *« rare »*, *« exceptionnel »* (As5 et D4, L871 à 872). P3 *« manque de pratique »* mais ne ressent pas de modifications à ce niveau-là. Pour elle, la question du sens serait plus interrogée (L522 à 526). Cependant, la religion peut être plus présente chez les migrants ou les musulmans. *« Il y a une force supérieure, quoi*

qui les a aidés à traverser, qui les a aidés à à être là où ils sont maintenant. Vis-à-vis d'autre public, j'aurais tendance à dire qu'il y a une désaffection de la spiritualité, […] Parfois dans des situations autour du deuil. […] C'est des questions […] qui émanent […] par rapport à la mort […] c'est très spécifique à certaines situations. Spontanément, c'est c'est pas une thématique qui revient » (D3, L518 à 527). *« La religion […] c'est leur point d'ancrage, […] c'est comme ça pour moi qu'ils se définissent, qu'ils s'identifient en premier […] les plus jeunes […] c'est leur point de repère […] c'est fort […] c'est par rapport à la population que moi j'ai […] d'une école à l'autre ça peut tout à fait différent »* (As3, L553 à 558). *« […] une religion bien marquée … musulmane […] qui sont en plein questionnement, cheminement. […] Ou des élèves […] qui lisent, oui, des livres de philosophie […] Par rapport aux élèves musulmans, ça … tu as certains élèves qui sont … qui cheminent par rapport à ça, qui se questionnent « […] Comment je vais vivre ma religion ? »* (D4, L872 à 881). *« La religion à part chez certains musulmans […] n'a plus beaucoup de sens hein. C'est un refuge qui n'existe plus, de moins en moins. […] c'était une source de […] certitude […], de bien être ou un repère qui disparaît […] au début de ma carrière, si un élève mettait fin à ses jours […] les prêtres étaient là pour essayer de donner du sens, la religion était là, l'église était là […] c'est plus le cas […] je sais pas si il y a recrudescence […] d'extrémisme […] je sens pas ça […] je n'interroge pas trop ça non plus. Qui plus est, […] les deux écoles dont je vous parle […] c'est pas des écoles de ville »* (P1, L616 à 630). *« […] la religion de la famille en fait, on se pose pas trop la question de rester ou pas dedans. Il y a un élève […] pour elle la religion ne voulait rien dire […] sa famille ne comprenait pas […] elle s'est fait vraiment discriminée, harcelée. […] elle fait semblant euh de pas se poser de questions, pour être intégrée »* (As3, L389 à 398). Les aspirations futures, la question de l'orientation notamment, sont davantage abordées. Sur cette question, un décalage existe entre les adolescents du début de secondaire et ceux en fin de parcours. Un contraste existe également entre les jeunes *« ambitieux »* (As3) qui ont un projet de carrière et ceux qui rencontrent des difficultés à se projeter. Ainsi, les plus grands qui ont parfois dû s'accrocher, sont considérés comme des « battants » qui ont résistés à la pression et aux exigences scolaires : *« […] ce sont les plus motivés, les plus volontaires et, eux, ils ont vraiment euh un projet […] ils se mettent une pression parce qu'ils veulent faire médecine […] »* (As3, L240 à 247). *« J'ai quelques situations d'étudiants qui se posent des questions plus existentielles. […] en 5e, 6e.*

[…] y a la perspective de la fin de la scolarité […] les éventuelles projections de l'après. […] certains étudiants doivent reprendre la boîte familiale […] est-ce qu'on peut se questionner sur la perspective d'autre chose […] que de suivre la lignée familiale » (As2, L788 à 807). *« […] des sixièmes […] la question se pose : « tu fais quoi en juin ? Après juin ? »* (P2, L768 à 769). Néanmoins, *« il y a peu de jeunes qui ont quand même de vrais questionnements existentiels pendant les entretiens »* (I1, L519). *« Moi je retrouve de plus en plus […] une certaine forme de passivité […] pour pouvoir après par exemple la rhéto, savoir vers quoi aller. […] se mettre en projet et ça c'est parfois dur […] on a l'impression qu'ils sont dans l'attente que ça va tomber du ciel […] ça s'accentue en fait. […] ils ne captent pas le sens, je […] de se mettre en mouvement, de prendre certaines initiatives […] Par rapport à l'avenir, […] une difficulté à se projeter »* (P3, L488 à 496). Enfin, P2 émet l'hypothèse que les difficultés actuelles des jeunes réfrènent leurs aspirations : *« je crois que, ils ont envie d'avoir une chouette vie, d'être heureux dans leur vie et d'avoir des projets mais là, dans le présent, c'est compliqué »* (P2, L759 à 760). Ils interrogent le sens de la vie : *« c'est quoi ma vie ?»* (D2, L435 à 439 ; D3, L233 à 235).

Discussion et Conclusion

1. Interprétation et mise en perspective des résultats avec le cadre théorique et la problématique de départ.

Les résultats recueillis auprès des professionnels des Centres PMS mettent en lumière leur perception de la difficulté de narration chez les adolescents. Les participants ont souligné la complexité à identifier des liens directs entre les problématiques qu'ils rencontrent et une crise spécifique. Ce qui reflète, selon nous, l'idée de polycrise où différentes crises (sanitaire, climatique, migratoire, économique etc.) s'entremêlent et forment un ensemble complexe à appréhender (Lawrence et al., 2024 ; Morin, 2012). Néanmoins, les participants s'accordent sur le fait que les crises, notamment la crise sanitaire et le confinement, ont eu des effets ou perturbations (Lawrence et al., 2022 ; Morin, 2012) sur leur environnement de travail – *« il a fallu improviser*[41] *»* – sur les relations – familiales notamment *« la maltraitance a un peu explosé*[42] *»* – mais surtout sur les adolescents eux-mêmes. En effet, un constat majeur qui ressort des entretiens concerne l'augmentation du mal-être chez les adolescents à travers des formes d'angoisse, d'anxiété, voire de dépression qui peuvent conduire, dans les cas les plus graves jusqu'au suicide – seconde cause de mortalité chez les adolescents (Neufeld, 2022). Ces observations renforcent les chiffres de la Commission européenne de 2023 qui faisaient état d'une dégradation de la santé mentale chez les jeunes en lien avec les crises (Homer-Dixon et al., 2015). S'y retrouvent également les problématiques alimentaires en augmentation évoquées par Kałwak et al. (2024) ainsi que par D1 et As2[43]. Ce mal-être, qui gagne parfois les professionnels[44] (Cornalba, 2004 ; Pirone, 2017 ; Van Meerbeek, 2023), s'inscrit dans un contexte de vulnérabilité exacerbée par la polycrise (Kałwak et al., 2024). Cette vulnérabilité, soulignée par D3, est corroborée par d'une part, le sentiment d'impuissance perçu par D2 et d'autre part, par le fait de se sentir parfois *« démuni »* tel que le précise P3.

L'augmentation des demandes ces dernières années est perçue par la quasi-totalité des participants. Cette surcharge de travail qui bouscule le quotidien des professionnels et des élèves, contribue au dérèglement du système en temps de crise

[41] P1, L162 à 164.
[42] P1, L156 à 160.
[43] D1, L182 à 183 et As2, L393
[44] As2.

(Lawrence et al., 2022). Ainsi, de nouveaux services, tels les « psys de première ligne », ont été mis en place dans les écoles et ont été accueillis avec un certain succès par les équipes de CPMS. A entendre les participants, une certaine complémentarité entre eux se serait mise en place et viendrait relativiser les constats des auteurs – Lawrence et al. (2022) – quant au fait qu'en temps de crise, il y aurait moins de complémentarité et davantage de conflit. En revanche, la présence de ces nombreux services – accrochage scolaire, psy de première ligne, etc. – au sein des écoles peut refléter une tendance à la multiplication de dispositifs de contrôle et de régulation mise en avant par Morin (2012) et rendre les missions de chacun plus floues. Or, bien que certains participants relèvent la présence d'un éventuel biais lié à leur rôle de première ligne, les CPMS rencontrent davantage de situations problématiques et soulignent que les services de seconde ligne sont également saturés. En conséquence, la durée des suivis au sein des équipes PMS s'allonge. Cependant, nous tenons à souligner ici l'adaptation dont les professionnels ont et font preuve, dans ce contexte de crise et de réformes, autrement dit dans un système qui tend à se rigidifier (Morin, 2012). Cette adaptation témoigne, selon nous, d'une certaine souplesse de la part de ces professionnels qui s'efforcent, malgré les pressions de la crise, de résister, de rester engagés et de ne pas se replier dans leurs habitudes (Heurtaux et al., 2023). Lors de la crise sanitaire et du confinement particulièrement, professionnels et adolescents ont dû faire face à de nombreuses difficultés. Cependant et dans l'absolu, les adolescents disposent de moins de ressources que les adultes pour affronter les défis inhérents à cette crise. Leur processus d'adaptation est plus immature (Kałwak et al., 2024) et les conditions matérielles parfois inégales (Octobre & Sirota, 2023). Par conséquent, certains élèves ont décroché de l'école comme l'ont d'ailleurs souligné les auteurs Octobre & Sirota (2023) et P1 entre autres. Dans pareil contexte, les rapports sociaux deviennent fragiles (Fleury & Gateau, 2022), la violence s'intensifie au sein des familles (As3). Ainsi, les bouleversements « relationnels », les difficultés scolaires, l'impact des réseaux sociaux, les problèmes de comportement et les questionnements identitaires apparaissent comme des problématiques fréquentes au sein des CPMS. À travers ces observations, bien que mises en relation sans liens de causalité, nous retrouvons la dimension de stress cumulatif de la polycrise mise en lumière par Kałwak et al. (2024).

En résumé, les résultats dressent un tableau de la complexité du travail en Centre PMS marqué par l'impact des crises, une redéfinition constante des missions, des défis organisationnels dus au manque de ressources (humaines et temporelles) et aux contraintes administratives, et une adaptation permanente pour y faire face mais aussi pour aider les adolescents en difficultés et collaborer avec les établissements scolaires ou autres services. Les perceptions varient légèrement en fonction de l'expérience singulière des participants, du type d'établissement couvert par le centre et de la population rencontrée.

Concernant les difficultés de narration, ou autrement dit la capacité des adolescents à se dire, raconter, donner du sens à leur vécu, les perceptions des participants varient également. Si certains adolescents s'expriment facilement, d'autres présentent de réelles difficultés *« à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent »*[45], à analyser leur situation, voire à utiliser le « je » pour se positionner. Huit participants, soit un peu plus de la moitié, remarquent de telles difficultés, certains font « timidement » la démarche, d'autres ont *« du mal à se confier »*. Cette *« difficulté à élaborer »*[46] et à *« mettre du signifiant*[47] *»* sur leur propre histoire fait écho aux constats théoriques de Pirone (2017) concernant la panne de l'imaginaire narratif et la difficulté des jeunes à faire récit. Dès lors, certains professionnels interrogés témoignent de la nécessité d'aller chercher les jeunes en utilisant des supports qui facilitent la parole. Pour d'autres, c'est sur le contexte qu'il faut agir. Ainsi, le climat bienveillant, la transparence, le secret professionnel et l'écoute [48] sont soulignés par les participants comme des éléments qui favorisent l'expression. D'autres idées de médiations, plus créatives[49] par exemple le chant ou aller marcher, ont également été exprimées. Mais, ces outils permettraient-ils de partager la parole (Devauchelle, 2015) dans le sens où les auteurs l'entendent ? La construction identitaire, plus complexe à l'adolescence (Erikson, 1980), n'est possible qu'en se racontant à d'autres (Dumora et al., 2008), adultes en l'occurrence, à travers des expériences culturelles notamment (Legrand, 2024) dans un contexte bienveillant (Forget, 2017). Sortir des murs de l'école pour aller marcher avec le jeune serait, selon D3 et D4, une piste intéressante à creuser.

[45] D2, L385.
[46] P3, L508 à 518.
[47] As5, L464 à 469.
[48] P1, D1, D2.
[49] D3 et D4.

Aussi, l'âge des adolescents est un facteur explicatif mis en avant par les participants. Les plus jeunes auraient davantage de difficultés à s'exprimer par rapport aux adolescents plus âgés. Nous avons vu, avec Van Meerbeeck (2015), que ces derniers ont quitté le temps pour voir, observer et sont davantage entrés dans le temps pour comprendre, se remettre en question. Aussi, rappelons-nous qu'à l'adolescence le pulsionnel imprègne la manière de parler des jeunes (Cornalba, 2004 ; Pirone, 2017) et rend la mise en mots plus difficile (Costantino, 2017). P1 met en lumière cette parole plus « franche ». En effet, le rapport au langage s'est transformé, le mot égale de plus en plus le signe et le temps pour élaborer se réduit (Decan, 2019 ; Dencausse, 2022). Selon nous, le tutoiement de l'adulte par les adolescents illustre ce rapport à l'autre et au temps plus « direct ». Il serait le reflet du changement de places qui s'opère (Colombe et al., 2021). De la sorte, l'adolescent interroge le lien, le rapport à l'autre et à soi, au « je ». Ces remaniements rendent le travail des CPMS plus difficile (Colombe et al., 2021) puisque les professionnels auraient pour tâche de donner sens à ces manifestations. En entretien, P2 est chargé d'apporter des réponses au « pourquoi » de certains adolescents. Selon les auteurs, le symbole occupe cette fonction de répondre aux questions (Decan, 2019), de donner du sens (Ricœur, 2014a) à travers un travail d'interprétation (Legrand, 2024). La dimension symbolique du langage dans son rôle de médiation (Decan, 2019), favorise donc la construction identitaire des adolescents (Legrand, 2024 ; Lévy, 2022). Cependant, l'envie de comprendre se ferait, selon Van Meerbeek et certains participants, en quelques clics sur internet. Par conséquent, le rapport au savoir des adolescents change également. Ces derniers ne prendraient donc plus appui sur un adulte pour trouver réponses à leurs questions. Nous formulons l'hypothèse, et rejoignons l'idée de Forget (2017), que les adolescents ne trouveraient plus en l'adulte un appui fiable pour réarticuler le pulsionnel, faire expérience de sa propre parole et pouvoir dès lors s'y appuyer ? Cela constituerait, selon nous, un obstacle à la rencontre et ouvrirait alors la voie déjà béante au savoir offert sur le net. Or, nous avons vu combien la question de l'altérité est centrale pour la construction identitaire des jeunes (Pitois Pallares, 2021). Les adultes pris dans leur angoisse (Van Meerbeek, 2023) laisseraient davantage les adolescents face aux images numériques, ce fait est appuyé par plusieurs participants, dont As1 qui évoque les parents démissionnaires ou encore par P3 qui souligne l'absence de certains parents contraints, par la crise économique,

de travailler davantage. Ainsi, bien que leur nécessité soit reconnue, certains adultes « désertent » (Pirone, 2020a) la place.

Qui plus est, la construction identitaire implique de faire des choix dans une société post-moderne qui offre une multitude d'options (Boeve, 2011 ; 2018) et où la science et la technique viendraient tout légitimer (Chamberland, 1998). Nous faisons un parallèle avec le témoignage d'As3 qui nous informe que la mixité récente de la population qu'elle rencontre a changé la dynamique de l'école et par conséquent, sa pratique. Cette dernière rencontre des élèves pris dans des questions liées aux traditions familiales qu'elles soient religieuses ou professionnelles. De plus, d'autres témoignages soulèvent cette question de l'orientation. Face à une diversité et multitude de choix, les adolescents ne parviendraient plus à se décider, à se projeter. Or, Van Meerbeek nous rappelle combien l'adolescent a envie de croire, que les aspirations religieuses sont présentes mais nous les supposerions en sous-bassement, l'attraction pour l'image étant plus forte ? L'idée que la religion puisse s'offrir en repère aux jeunes un peu perdus n'est pas majoritairement abordée mais des mouvements vers le spirituel pour trouver du sens sont toutefois évoqués. Un participant donne l'exemple de jeunes qui se tournent vers la religion de leurs amis en signe d'appartenance.

Par ailleurs, les participants s'accordent largement sur le fait que les adolescents ont un rapport au présent très marqué et peinent à se projeter dans l'avenir. L'incertitude (Octobre & Sirota, 2023) liée au contexte des crises y contribue et provoque, sur le terrain, des demandes de réponses ou d'aide urgentes voire immédiates. Cependant, l'origine de cette immédiateté (les écrans ?) n'est pas clairement identifiée par les participants. Pareil pour la capacité variable des jeunes à relier leur passé et leur présent. Les professionnels perçoivent que les difficultés dans lesquelles les jeunes sont pris les empêche de construire des projets ou d'imaginer un futur même si certains aspirent à une « vie chouette ». Ainsi, bien que le contexte de crise complexifie la mise en récit (Fleury & Gateau, 2022), le désir d'une vie bonne (Ricœur, 1990) ainsi que le besoin narratif (Pirone, 2017) sont toujours à l'œuvre. A travers la narration c'est le rapport au temps (Ricœur, 1995), à soi et à autrui qui sont apprivoisés (Costantino, 2017). En réalisant ce mémoire, en recueillant les perceptions des intervenants – leur interprétation notamment des adolescents et des crises (la crise sanitaire étant toujours ancrée dans les mémoires (Heurtaux et al.,

2023) – nous avons, nous aussi, fait l'expérience de produire du récit et avons tenté de lui donner sens.

2. Limites de l'étude/du dispositif

Notre étude présente plusieurs limites. La taille et la composition de notre échantillon en fait partie. En effet, avec quatorze participants, majoritairement des femmes et la répartition spécifique des fonctions (assistants sociaux, psychologues, directeurs, etc.), les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des professionnels des Centres PMS. Aussi, comme certains participants l'ont mis en évidence, les agents PMS ne rencontrent que des adolescents qui sont, pour la plupart, en difficultés. Par conséquent, rencontrer des adolescents en difficulté pourrait avoir biaisé la perception des professionnels de terrain. Le public dont il est question dans ce travail n'est donc pas représentatif des adolescents en général. De plus, l'échantillon bien que volontairement contrasté en termes géographique et socioéconomique, pourrait ne pas représenter la diversité des situations. Les perceptions des participants ne s'appuyant parfois que sur un seul élève, un cas isolé. De plus, la présence de collègues ou du stagiaire aux entretiens prévus initialement avec I1, D3 et D2 engendre une difficulté supplémentaire. Par conséquent, le biais de désirabilité sociale (Crowne & Marlowe, 1960) et le biais de conformité sont à prendre en considération. Pour rappel, la désirabilité sociale consiste à adopter des comportements qui soient culturellement acceptés et approuvés (Crowne & Marlowe, 1960). Bien que des techniques, telle que l'anonymisation des réponses, tendent à réduire l'effet de ce biais, nous supposons que la présence physique du stagiaire, en plus de celle de l'enquêteur, dans l'entretien réalisé avec D2 a pu fausser les données et rendre la perception de la réalité de D2 plus floue. Nous supposons également l'existence d'un biais de conformité dans les entretiens menés auprès de I1 et D3 où la présence de leurs collègues respectifs a pu orienter les opinions personnelles pour que celles-ci s'alignent davantage à celles du groupe (Asch et al., 1938). Les réponses apportées par les participants dans ces entretiens spécifiques étaient très souvent complémentaires. Aucune divergence n'est apparue. Enfin, un autre biais, celui de confirmation, pourrait également être présent dans cette étude. Bien que nous ayons appliqué rigoureusement et objectivement les démarches pour qu'elles soient le plus scientifique possible, la tendance à chercher des informations qui confirment nos hypothèses ne peut être totalement exclue (Snyder & Swann, 1978). La proximité entre l'objet de l'étude et notre pratique professionnelle mais aussi

l'intérêt peut-être plus personnel pour celui-ci viendraient renforcer ce biais. Une autre limite à cette étude réside dans le fait que nous nous sommes centrés sur la perception des agents de CPMS, ces derniers ayant un accès direct aux adolescents. Or, afin d'avoir une compréhension plus aboutie et plus complète il serait nécessaire d'aller à la rencontre des adolescents afin de les entendre et recueillir leur propre perception sur leur difficulté à se dire. En résumé, ces résultats sont spécifiques au contexte et à l'échantillon étudié et doivent donc être interprété avec prudence, sans généraliser à outrance.

3. Apports pour la recherche

Les résultats et les limites de cette étude ouvrent la voie à d'autres perspectives pour des travaux futurs mais aussi pour la pratique de terrain. Afin d'approfondir et d'étendre les résultats obtenus, nous suggérons d'avoir un échantillon de professionnels plus large et plus diversifié en variant davantage leurs fonctions, les régions et les types d'établissements voire d'élargir à d'autres professionnels de l'éducation extramuros. Nous trouvons également pertinent d'inclure la parole des adolescents et donc de mener des études auprès des jeunes afin de recueillir leur perception unique que ce soit sur leur manière de s'exprimer, sur les effets des crises sur leur vie et sur les ressources dont ils disposent ou dont ils souhaiteraient disposer pour se dire et donner sens à leur histoire. Différentes méthodes de recueil de données (en face à face, en groupe, questionnaire) pourraient être envisagées. Nous aurions voulu les interrogés mais les défis éthiques et méthodologiques (mineurs d'âge) nous ont fait reculer. Au départ de ce travail, nous avions hésité à aborder le décrochage scolaire tant ce dernier est présent au sein de notre pratique professionnelle. Aussi, il serait pertinent d'ouvrir cette étude en se centrant sur une problématique en particulier, comme celle du décrochage scolaire, et explorer son lien avec les difficultés narratives chez les jeunes en contexte de crise. D'autres études, plus spécifiques, pourraient explorer davantage les liens entre différents aspects des crises tels que le rapport à l'image des jeunes et leurs difficultés d'élaboration et de narration. S'intéresser aux outils de médiation pour mieux cibler lesquels sont susceptibles de soutenir la parole des adolescents pourrait être une piste au service d'actions futures. Enfin, les pistes innovantes, moins classiques (de rencontres extramuros) mises en avant par certains participants pourraient être explorées afin d'évaluer leur potentiel.

Bibliographie

Asch, S. E., Block, H., & Hertzman, M. (1938). Studies in the Principles of Judgments and Attitudes : I. Two Basic Principles of Judgment. *The Journal of Psychology*, *5*(2), 219-251. https://doi.org/10.1080/00223980.1938.9917565

Basanguka, A. M. M. (2005). Éthique et imagination chez Paul Ricœur. *Revue d'éthique et de théologie morale*, *n°233*(1), 113-134. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/retm.233.0113

Bergès-Bounes, M. (2022). *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent*. Erès. https://uclouvain.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwfV1dS8MwFL1o-yA-KSrWjxHwwafN7HbtlkenrWMUQfE9NE0CQt1wX6A_yb_hH_OmdnUI-ta05IPTS3JOuDkBCLHD27_mBONs2wpdKJ6bgdBdG1laCVVvYHVEhNYdf85SfLgV49Sl6qzvv1PVhRfldLkimdxRxr24CqOQWEW0DT5xBYw88K9H99l4HUWk94gj85gkGCkugX1nsvVttdOUXfZhkT_PJruw07S_sa6ke-C5swb7sGVnB4BZzl6Xnx8Lw-ZvL2paOmtVRqC-s_LSTCxhwMyCnn9cmA6BpcnTzajdNC_r_RhZjx-PwCOFb46BcU2qAlHbXKue7Rcq5gqFsUrEVNBxABfVaKUj3lUQzWVCP0gOk8e7RCLVlbwbQPBnZyf_fDsloFxOf7WvcAa-pbg35xvAtGqEWzRz4PALCGaDyg

Boeve, L. (2018). Les symboles de ce que nous sommes appelés à devenir : les sacrements dans une société post-séculière et post-chrétienne. In *La Maison - Dieu : revue de science liturgique* (Vol. 292, pp. 41–64).

Bourgine, B. (2011). La promesse d'être soi. *Revue théologique de Louvain*, *42*(1), 3-34. https://doi.org/10.2143/RTL.42.1.2066226

Bourlot, G. (2018). Qu'est-ce qu'une narration ? Les fonctions psychiques de la narration. *L'Évolution Psychiatrique, 83*(4), 627-645. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.04.009

Breton, H. (2021). Narration du vécu à l'épreuve du "problème difficile" de l'expérience : entre mémoire passive et historicité. *Práxis Educacional, 17*(44), 1-14. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8006

Calame, C. (2021). Mise en intrigue, énonciation, pragmatique. : L'identité narrative à l'exemple d'un poème de Pindare. *Cahiers de Narratologie, 39*. https://doi.org/10.4000/narratologie.11943

Chamberland, R. (1998). *Jean-François Lyotard : Postmoderne et post mortem [1924-1998]*.

Cicéron (55av.J.-C.). *De oratore*

Colombe, R., Tissot, P., & Gavarini, L. (2021). Ces adolescents qui médusent : Comment accueillir ce qu'ils nous adressent ? *Nouvelle revue de psychosociologie, 31*(1), 121-132. https://doi.org/10.3917/nrp.031.0121

Combettes, B. (2023). Conter (raconter)/réciter/narrer. *Pratiques, 197-198*. https://doi.org/10.4000/pratiques.12715

Cornalba, V. (2004). Le moment et la désirance. *Adolescence, T. 22 n°4*(4), 799-810. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ado.050.0799

Costantino, C. (2017). Transitionnalité, narrativité et traitement du traumatisme : De l'utilisation de la médiation conte dans les soins psychiques auprès des adolescents. *Revue française de psychanalyse, 81*(3), 109-120. https://doi.org/10.3917/rfp.813.0109

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (2nd éd.). Sage. https://go.exlibris.link/tP43b92C

Creswell, J. W. (2009). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd éd.). Sage. https://go.exlibris.link/Ct9zW4D9

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*(4), 349-354. https://doi.org/10.1037/h0047358

Decan, P. (2019). Le numérique : Du symbolique désaffecté. *Psychologie Clinique*, *48*(2), 76-85. Cairn.info. https://doi.org/10.1051/psyc/20194876

Dencausse, S. (2022). Des conditions actuelles de la parole à l'école. In *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent* (1-Book, Section, p. 39-48). Érès. https://go.exlibris.link/7kjNyQdQ

Devauchelle, B. (2015). Vie scolaire et usage du numérique. La parole de l'élève. *Administration & Éducation*, *146*(2), 145-149. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/admed.146.0145

Dubreu-Béclin, A. (2018). Exposition aux écrans et croissance psychique. *L'Évolution Psychiatrique*, *83*(3), 399-414. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.05.002

Dufour, D.-R. (2002). Télévision, école et fonction symbolique: *Le Télémaque*, *n° 22*(2), 35-50. https://doi.org/10.3917/tele.022.0035

Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle, Journal Article*, 387-411. https://doi.org/10.4000/osp.1737

European Commission. Directorate General for Communication. (2024). *L'UE en 2023 : Rapport général sur l'activité de l'Union européenne.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2775/292992

Fleury, C., & Gateau, V. (2022). Récits et fonctions psychiques de la narration dans les journaux de confinement. *Revue française d'éthique appliquée*, *12*(1), 87-100. https://doi.org/10.3917/rfeap.012.0087

Forget, J.-M. (2017). Agirs, outrances, errances. *Figures de la psychanalyse : Logos Ananke*, *33*(1), 67-78. https://doi.org/10.3917/fp.033.0067

Forget, J.-M. (2022). Les jeunes en quête de répondant. In *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent* (1-Book, Section, p. 211-218). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.berge.2022.01.0211

Française, A. (s. d.). *adolescent, -ente | Dictionnaire de l'Académie française | 9e édition*. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A0574

Hanotiaux, S. (2024). Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire LFOPA2913 Hanin, V.

Heurtaux, J., Renault, R., & Tarragoni, F. (2023). États de crise. *Tracés*, *44*, 9-27. https://doi.org/10.4000/traces.15059

Hiltenbrand, J.-P. (2019). Introduction. In *La condition du parlêtre* (p. 9-21). Érès; Cairn.info. https://shs.cairn.info/la-condition-du-parletre--9782749264424-page-9?lang=fr

Homer-Dixon, T., Walker, B., Biggs, R., Crépin, A.-S., Folke, C., Lambin, E. F., Peterson, G. D., Rockström, J., Scheffer, M., Steffen, W., & Troell, M. (2015). Synchronous failure : The emerging causal architecture of global crisis. *Ecology and Society*, *20*(3), art6. https://doi.org/10.5751/ES-07681-200306

Kaddouri, M. (2016). *La construction du rapport à l'objet de recherche entre engagement et distinction.*

Kałwak, W., Weziak-Bialowolska, D., Wendołowska, A., Bonarska, K., Sitnik-Warchulska, K., Bańbura, A., Czyżowska, D., Gruszka, A., Opoczyńska-

Morasiewicz, M., & Izydorczyk, B. (2024). Young adults from disadvantaged groups experience more stress and deterioration in mental health associated with polycrisis. *Scientific Reports*, *14*(1), 8757-8757. https://doi.org/10.1038/s41598-024-59325-8

Kattar, A., & Bossard, L.-M. (2023). Des « professionnels du lien » aux prises avec l'adolescence. *Le Carnet PSY*, *259*(2), 40-43. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/lcp.259.0040

Katz-Gilbert, M. (2019). Note sur la conception narrative de l'identité personnelle chez Paul Ricœur et ses limites dans le champ de la psychanalyse : *Cahiers de psychologie clinique*, *n° 52*(1), 225-235. https://doi.org/10.3917/cpc.052.0225

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif : Vol. 4e éd.* Armand Colin ; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01

Lacadée, P. (2013). Enseigner la langue : *La Cause du Désir*, *N° 84*(2), 146-154. https://doi.org/10.3917/lcdd.084.0146

Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Seuil. https://go.exlibris.link/xvxkWXKy

Lacan, J. (2011). Le désir et son interprétation : Compte rendu de J.-B. Pontalis, agréé par le Dr Lacan. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 516*(6), 541-557. https://doi.org/10.3917/bupsy.516.0541

Lacan, J., & Miller, J.-A. (1973). *Le séminaire de Jacques Lacan. 11, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse 1964*. Seuil. https://go.exlibris.link/CggRfNTJ

Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockstöm, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis : The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, *7*, e6. https://doi.org/10.1017/sus.2024.1

Lawrence, M., Janzwood, S., & Homer-Dixon, T. (2022). *What Is a Global Polycrisis?*

Lecolle, M. (2023). Les mots de la narration histoire, récit, narration : Note lexicale. *Pratiques, 197-198*. https://doi.org/10.4000/pratiques.12673

Legrand, G. (2024). *L'éducation religieuse par les symboles—Une chance pour le dialogue interconvictionnel et interreligieux ?* Schwabe Verlag. https://doi.org/10.24894/978-3-7965-4970-0

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. *Generic*. https://go.exlibris.link/wnqymBll

Lévy, R. (2022). Le symbolique est-il transmissible ? In *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent* (1-Book, Section, p. 11-17). Érès. https://uclouvain.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwtV3NSsNAEB60HgQPKir-ExA8CCPZTZufk1BNLNKL4j1sshsIpAmkqaAnX8Bn8Z18EmdS24inXrzlkAyzM5Od-bIzXwAceW3jnz0hM77op5qynW8b302VFkLxuWLS9wY6488f40g-3gUPEbfqpIvRGO6yTFVel_MytFBIu2VjcPo6SaqCGU6R1vaGBZoyI1XQNHTdkSEhEkoi4BVIj2tn5JcUhSBcOlmHDaotbObbH8nhIgYJLVKFbbsE4JaPuXOink4M03myUr8yUbQNHwul5w0oSfuzjoLNkvwQXhDYTZY8j_-8vB3Y4mkJi8cYyEO7sJbVe3A5NlYn3KLEg3lhNZwWKazIAIX5ev-82YerKHy-HWGrXMz1_jQOKSTiYfh0H8aSMn9si7YhzjmAXlmV5hAsT_vKGMdTruP0A-UxGHNFmrgDrQMtxRFcrCDweKW7TshBPIlgC5TeKfSaembOYJMsXs1eVF6et279BocBvgE

83

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(3), 233-238. https://doi.org/10.1177/0963721413475622

Melman, C. (2022). Où est passé le symbolique ? In *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent* (1-Book, Section, p. 29-35). Érès. https://go.exlibris.link/dfKRYTMW

Miles, M. B., Huberman, A. M., Hlady Rispal, M., & Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., révision scientifique). De Boeck université.

Morin, E. (2012). Pour une crisologie. *Communications*, *n° 91*(2), 135-152. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/commu.091.0135

Morin, E., & Kern, A.-B. (1993). *Terre-Patrie*. Seuil. https://go.exlibris.link/2RNq7XNQ

Neufeld, S. A. S. (2022). The burden of young people's mental health conditions in Europe : No cause for complacency. *The Lancet Regional Health - Europe*, *16*, 100364. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2022.100364

Octobre, S., & Sirota, R. (2023). Cinquante nuances de crise : Repenser les inégalités de l'enfance et de la jeunesse en temps de crises. *Revue des sciences sociales*, *69*, 6-11. https://doi.org/10.4000/revss.9519

Perret, P., & Congard, A. (2017). L'organisation de la personnalité chez l'enfant : L'apport des recherches en psychologie développementale et différentielle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *65*(2), 118-126. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.12.006

Pirone, I. (2015). Adolescens videns. Si l'image ne se raconte pas, comment la lire ? *Adolescence*, *T. 33 n°4*(4), 901-910. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ado.094.0901

Pirone, I. (2017). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet: *Le Télémaque, N° 51*(1), 37-46. https://doi.org/10.3917/tele.051.0037

Pirone, I. (2020a). L'accompagnement en éducation : Une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'éducation, n° 50*(2), 21-35. https://doi.org/10.3917/cdle.050.0021

Pirone, I. (2020b). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : Quelle place pour la transmission de la culture à l'école ? *Cliniques méditerranéennes, n° 102*(2), 109-121. https://doi.org/10.3917/cm.102.0109

Pitois Pallares, V. (2021). L'identité conditionnée par l'altérité : Le je à l'affût de ses représentations. *Cahiers d'études des cultures ibériques et latino-américaines, 7*. https://doi.org/10.4000/cecil.2159

Quivy, R., Marquet, J., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e édition entièrement revue et augmentée ;5e éd.;Cinquième édition ; completely revis and expande;). Dunod. https://go.exlibris.link/8lbDsqMZ

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1, L'intrigue et le récit historique*. Seuil. https://go.exlibris.link/CntkZDr9

Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit (1940-), 140/141 (7/8)*, 295-304. JSTOR.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Seuil.

Ricoeur, P. (1990). Éthique et Morale. *Revista portuguesa de filosofia*, *46*(1), 5-17.

Ricœur, P. (1995). *Réflexion faite : Autobiographie intellectuelle*. Esprit. https://uclouvain.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwY2AwNtIz0EUrE1LT0syTzdKMjYEVoLF5smWygUlysrlJsnFqalpqcioo4n3cjAJdLL3cQEt1YJewJYEvvMjJLy0DdpP1klJBAvomRqCLspgZWA1B-z5ZGFgdPfx8vIA9LiNLA0sjUBKDnuUE5wObj5xwY5CqDzdBBhbQlgIhB

qa0ImEGTthe4GIRBoGgwyvTQEdS5ucppCUCW3-iDPJuriHOHrpwg-KhAyzxEAcZiTGwAHvsqRIMCkZGliZmJolmJgZpSSaJBpZJyYZmRubmacDGUqqJqXmSJIMELlOkcEtJM3BB9lOD-v8yDKxpwPSZKovkMzloUAAAj3VmnA

Ricœur, P. (2014a). 5. Le symbole donne à penser. In *Anthropologie philosophique* (p. 175-199). Le Seuil ; Cairn.info. https://shs.cairn.info/anthropologie-philosophique-ecrits-et-conferences-3--9782021135060-page-175?lang=fr

Ricœur, P. (2014b). I. Herméneutique et symbolisme. In *Herméneutique* (p. 17-33). Le Seuil ; Cairn.info. https://shs.cairn.info/ecrits-et-conferences-2-hermeneutique--9782021012316-page-17?lang=fr

Riquier, C. (2011). Herméneutique du symbole et herméneutique du soi : Paul Ricœur et la logique du double sens. *Alter, Journal Article*, 181-197. https://doi.org/10.4000/alter.1419

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à L'entretien En Sciences Sociales—2E Ed : Methodes, Applications Pratiques Et QCM*. Armand Colin. https://go.exlibris.link/KzB34v7F

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives, 5,* 99-111.

Schaeffer, J. (2008). Chapitre 2. Le « corps étranger interne ». In *Le refus du féminin* (p. 45-53). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. https://shs.cairn.info/le-refus-du-feminin--9782130566434-page-45?lang=fr

Snyder, M., & Swann, W. B. (1978). Behavioral confirmation in social interaction : From social perception to social reality. *Journal of Experimental Social Psychology, 14*(2), 148-162. https://doi.org/10.1016/0022-1031(78)90021-5

Thomasset, A. (2019). Paul Ricœur au fondement d'une éthique herméneutique et narrative, enracinée dans une ontologie de l'action. *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, *9*(2), 149-159. https://doi.org/10.5195/errs.2018.422

Tooze, A. (2022, 21 janvier). Chartbook # 73 : Crisis Pictures (Krisenbilder) - mapping the polycrisis. *Chartbook*. https://adamtooze.substack.com/p/chartbook-73-crisis-pictures-krisenbilder

Tyszler, C. (2022). Quand les adolescents inventent des appuis symboligènes. In *La quête symbolique chez l'enfant et l'adolescent* (1-Book, Section, p. 115-124). Érès. https://go.exlibris.link/wTdkC811

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Picard.

Van Meerbeeck, P. (2015). *Mais qu'est-ce que tu as dans la tête ? : L'adolescent et la soif d'idéal*. Racine. https://go.exlibris.link/2nYD82X3

Van Meerbeeck, P. (2023). *Ados en quête de sens : d'hier à demain*.

World Health Organization : WHO. (2019, 26 novembre). *Adolescent health*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health/#tab=tab_1

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *YOUNG*, *15*(2), 193-211. https://doi.org/10.1177/110330880701500205

Zittoun, T. (2012). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *57*, 11-30. https://doi.org/10.26034/tranel.2012.2934

Annexes

Annexe 1 : formulaire de prise de contact

Je suis intervenante sociale en reprise d'études (Master en Sciences de l'Education). Actuellement en dernière année, je réalise un mémoire sur les perceptions des professionnels de Centres PMS sur les difficultés de narration des adolescents. Autrement dit sur leurs difficultés à se raconter, à parler en lien avec les différentes crises que nous traversons.

Pour m'aider à mieux comprendre ces difficultés, je souhaiterais rencontrer des professionnels de Centre PMS qui travaillent auprès d'adolescents et qui seraient désireux de partager leur expérience.

Dans un premier temps, je vous poserai quelques questions de présentation (sur vous en tant que professionnel et sur le service dans lequel vous travaillez et ce, dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat). Dans un second temps, il s'agira de vous entendre sur les éventuels effets des crises (sanitaire, migratoire entre autres) sur votre environnement de travail. Je vous poserai également quelques questions sur l'organisation de vos rencontres avec les jeunes et leur contenu (manière dont les jeunes s'expriment aujourd'hui, etc.) ainsi que sur le rapport à la technologie (écrans, etc.). Il n'y a aucune obligation de répondre à toutes les questions, l'idée est que vous puissiez partager votre propre perception des choses.

Si vous êtes intéressés, nous pouvons convenir ensemble d'un moment pour l'entretien semi-directif en présentiel ou à distance (par teams ou autres). Vous pouvez me contacter par mail à l'adresse suivante : sophie.hanotiaux@student.uclouvain.be ou directement par téléphone au 049x/xx xx xx

N'hésitez pas à partager cet appel à vos collègues ou connaissances (de CPMS liés à des établissements scolaires secondaires).

Merci déjà pour votre attention, au plaisir de vous rencontrer.
Sophie Hanotiaux

Annexe 2 : formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Je soussigné(e), …… déclare avoir pris connaissance des objectifs de l'entretien semi-directif dans le cadre du mémoire en sciences de l'éducation et des modalités de participation qui me sont proposées. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions qui me semblaient importantes et j'ai reçu des réponses à ces éventuelles questions.

En signant ce formulaire de consentement, je confirme que :

1. J'ai été informé des modalités de ma participation au travail et de l'usage des informations que je communiquerai.

2. J'ai été informé(e) que mon identité sera traitée de manière strictement confidentielle et n'apparaîtra dans aucun document issu de ce mémoire.

3. J'ai été informé(e) que je suis libre de participer et que je peux à tout moment suspendre ou arrêter l'entretien sans qu'il soit nécessaire de me justifier ; je ne suis pas obligé(e) de répondre à toutes les questions qui me sont adressées.

4. Il m'a été donné l'occasion de poser toutes les questions possibles relatives à cette recherche et ses implications.

5. J'ai été informé(e) que cette démarche a été approuvée par un enseignant du master en sciences de l'éducation de L'UCLouvain.

J'accepte que l'entretien soit enregistré : Oui/Non (Entourer la réponse choisie)

Fait à…… le …….....

Nom et prénom du participant :

…….....

Signature du participant :

…….....

Je soussignée, ……Hanotiaux Sophie…… (Nom, Prénom) confirme avoir informé la ou le participant(e) mentionné(e) ci-dessus des objectifs de l'entretien, des modalités de sa participation et de la possibilité de se retirer à tout moment. Tous les engagements pris envers les participants seront respectés.

……..... ...…/…...…/20…....

Signature de l'étudiant/chercheur Date

Annexe 3 : guide d'entretien

PRESENTATION DE L'ENQUETE

- Remerciements pour la participation à cet entretien
- Formulaire de consentement
- Présentation de l'entretien semi-directif, en quoi il consiste : laisser la personne parler librement. Visée compréhensive et non de jugement
- Rappel de l'anonymat et de la confidentialité (utilisation que dans le cadre du mémoire)
- Enregistrement de l'entretien

En noir, les questions principales
En orange, les questions ou idées de relance

QUESTIONS DE PRESENTATION

1. Depuis combien de temps travaillez-vous en Centre PMS ? Auprès d'adolescents ?
2. Pourriez-vous nous décrire le Centre dans lequel vous travaillez ? (Réseau, région, indice socio-éco des établissements scolaires etc. ?)
3. Pourriez-vous nous parler du professionnel que vous êtes ? (Fonction exercée, ...)

Contexte

4. Que pouvez-vous nous dire des <u>effets</u> des crises :

- Sur votre environnement de travail dans le système scolaire qui vous concerne ?

Quel changement constatez-vous sur le climat scolaire depuis les dernières crises ? Quant aux perturbations, et stabilités ? Quant aux réponses apportées (se font-elles plus laxistes, plus autoritaires ?)

- Sur les adolescents en particulier ?

Parlent-ils de ces crises ? En quels termes ? (D'inquiétudes pour leur avenir, de curiosité etc.) Posent-ils davantage de questions ? Se veulent-elles différentes ? Et les réponses apportées se sont -elles modifiées ?

- Et sur votre service ?

En termes de fréquentation, de demandes, de réponses ?

5. Que pourriez-vous nous dire des <u>relations</u> dans ce contexte de polycrise (crises multiples) ?

Se font-elles plus solidaires, plus individualistes ? (Chacun pour soi, chacun pour tous, chacun contre chacun, tous contre tous)

6. Comment les établissements, et le vôtre en particulier, ont-ils <u>fait face</u> aux désordres provoqués par les crises ? (Double bind ou double contrainte, tolérance, répression, exigences)

Constatez-vous un changement dans les réponses/solutions recherchées ou apportées (par exemple, un retour vers une autre forme de spiritualité ou vers la religion, même parfois de manière radicale)

<u>Organisation des rencontres</u>

7. Comment concevez-vous vos rencontres avec les jeunes ?

Durée, fréquence, etc.?

8. Quels <u>obstacles ou leviers à la rencontre</u> (professionnels/adolescents) identifiez-vous ?

Avez-vous des difficultés de les comprendre ? Utilisent-ils davantage de codes (langagiers) ? Vous donnent-ils accès à leur histoire ? Sont-ils davantage sur la défensive ? Climat de bienveillance ?

<u>Contenu des rencontres</u>

9. Constatez-vous un ou des changements dans les <u>questions et interpellations</u> des jeunes que vous rencontrez ? (*Che vuoi ?*)

Sont-ils demandeurs de l'aide ? Si oui, quel serait l'objet de leur demande ? Pourriez-vous nous donner un ou plusieurs exemple(s) ?
Posent-ils davantage de questions ? Se veulent-elles différentes ? Et les réponses apportées ?

10. Comment les adolescents se racontent-ils, argumentent-ils, s'expliquent-ils ?

Parlent-ils spontanément ou ont-ils recours à une médiation/ressources symboliques (film, textes, etc.) pour parler leur histoire, leur ressenti, leur pensée ?

11. Que pourriez-vous nous dire de la place occupée par les silences, l'embarras, les discours décousus lors de vos entretiens avec les jeunes ?

12. Dans vos pratiques, avez-vous recours à des aides, utilisez-vous un <u>support</u> à la parole ? Si oui, quel genre de support et pourquoi ?

Proposez-vous des ressources (groupes de paroles, ateliers d'écriture, ...) pour aider les adolescents à parler ? Si oui, quelles sont-elles ?
À partir de quoi, de qui ces ressources sont-elles disponibles ? mises à disposition ?

13. Dans quelle mesure les jeunes parlent-ils en « je » lors de vos rencontres ?

Constatez-vous une certaine confusion entre le « je » et le « il » dans le discours des jeunes que vous écoutez ?

14. Est-ce que les adolescents rencontrés se posent-ils encore la question du pourquoi ?

Se posent-ils la question du sens de leur histoire, son but, sa cause ?

15. Remarquez-vous des aspirations (spirituelles, religieuses ou autres) existantes chez les adolescents que vous rencontrez ?

Relationnel

16. Comment décririez-vous les relations des jeunes entre eux ? Leur relation avec l'adulte ? Quelles relations semblent importantes pour eux ?

17. La place que vous occupez auprès de ces jeunes a-t-elle changé ? si oui, pourquoi, de quelle manière ? Selon vous, le rapport des adolescents à l'adulte se serait-il transformé ?

Image

18. Selon vous, quel regard les jeunes portent-ils sur eux-mêmes ? Quel regard pensent-ils que les autres portent sur eux ? En parlent-ils ?

19. Comment pensez-vous que la technologie influence la vie des adolescents ? Votre accompagnement ?

Selon vous, quels seraient les aspects positifs et négatifs du rapport à l'image chez les adolescents ? Et à l'information ?

20. Selon certains auteurs, les écrans introduiraient une temporalité de l'immédiateté, de l'urgence.

Que pourriez-vous nous dire des adolescents pris dans un présent permanent ?
Est-ce que vous retrouvez dans leur discours des liens entre passé - présent et futur ?
Imaginent-ils leur futur ?

QUESTION DE CLÔTURE

21. Auriez-vous des choses à ajouter qui n'auraient pas été encore abordées et qui vous semblent importantes de dire, de préciser ?

Annexe 4 : entretiens

Entretien P1

Donc je ne sais pas si vous avez pris connaissance du formulaire de de consentement que je vous ai que je vous ai envoyé.

Oui oui tout à fait. Je vais essayer de vous le renvoyer, mais il faut que je signe. Faut le

Oui. Après l'important c'est d'avoir pris, d'en avoir pris connaissance. Et heu comme ça, vous avez un peu le le cadre de le cadre de l'entretien au niveau heu confidentialité, et cetera euh.

Pas de soucis.

Donc voilà, Ben je vais donc ici, enfin le le but de la rencontre. Donc c'est de un entretien qui est semi directif, donc c'est, vraiment l'idée, c'est de vous laisser quand même parler assez librement. J'ai quelques, enfin, j'ai préparé des questions pour que ce soit quand même en lien avec le sujet de mon mémoire. Euh mais c'est une visée de compréhension et pas du tout de jugement, donc y a ni bonne ni mauvaise réponse. L'important c'est que vous puissiez, vous, témoigner de votre, de votre expérience et heu et et que moi je puisse avec votre expérience mieux comprendre le sujet que j'aborde. Vous pouvez mettre un fr, une fin à l'entretien à n'importe quel moment que vous estimez nécessaire. C'est anonyme et confidentiel, donc moi je ne, fin voilà, votre identité ne n'est pas n'est pas révélée et les données ne seront utilisées que dans le cadre du mémoire quoi. Ça va ?

Oui

Est-ce que vous avez des questions, ici, plus de d'organisation ou ça va, on peut démarrer ?

Vous pouvez démarrer.

Ok. Je vais je vais d'abord vous poser quelques questions de présentation pour comprendre un peu qui vous êtes en tant que professionnel et le centre PMS dans lequel vous vous travaillez. Et puis ben on rentrera un peu dans le cœur de du sujet donc on je vous poserai quelques questions sur le contexte de crise, sur les adolescents et sur leur manière de parler comment vous vous débrouillez avec tout ça quoi, ça va ? Donc depuis combien de temps est-ce que vous travaillez en centre PMS ?

Trente

J'ai pas compris

Trente-cinq ans

Trente-cinq ans et et auprès d'adolescents ?

Euh auprès d'adolescents ça fait quarante ans.

Quarante ans. Et fin, est-ce que vous pouvez décrire un peu le centre PMS dans lequel vous vous travaillez donc au niveau du de du réseau euh voilà, dans les grandes lignes, la région dans lequel il se trouve, et cetera quoi.

Je travaille dans le centre PMS libre de x euh qui dessert les écoles de la région, qui appartient à une asbl où il y a 3 centres qui travaillent. Notre centre travaille avec l'enseignement secondaire. Personnellement, je travaille qu'en enseignement secondaire. Cette année, je travaille dans deux écoles secondaires, une école à x, 1200 élèves et une école à x qui a 300 élèves.

Ok. Vous connaissez les indices un peu socio-économiques des établissements ou pas ? Vous avez une idée ?

Oui. X c'est un indice c'est un milieu favorisé

Oui

Globalement favorisé avec de la mixité sociale mais pas beaucoup quand même et x est un indice heu si je puis dire en tout cas x se situe en fait à x qui est une commune relativement avec un milieu plutôt défavorisé. On est à côté de x, de x, de x, là aussi, ce sont des milieux un peu défavorisés mais voilà, x a aussi une bonne partie de sa population de milieux favorisés.

mm

Mais ça fait quand même un indice socio-culturel assez assez [incompréhensible] si je puis dire

mm. Euh mm Et qu'est-ce ce que vous pourriez nous dire du professionnel que vous êtes donc peut-être un peu la fonction de vous exercer et ce que vous vous estimez important de dire sur vous en tant que professionnel ?

Donc je suis

Vous êtes ?

Je fais partie d'une équi. Psychologue

Psychologue pardon

Psychologue et heu je donc en PMS on fait partie d'équipes, d'autres membres de l'équipe sont assistants sociaux ou infirmières en santé communautaire.

Mm

Voilà

Ok

Donc mon travail, c'est quand même essentiellement des entretiens avec les élèves, avec les parents.

Mm

Une participation à des réunions, une participation à des conseils de classe. On a quand même une approche institutionnelle puisqu'on a des contacts avec les directions d'écoles, avec les

éducateurs, avec les enseignants qui partagent leur inquiétude par rapport aux élèves donc on reçoit certains élèves à leurs demandes

Mm

Mais on reçoit quand même pas mal d'élèves également à la demande dans d'éducateurs ou de parents qui s'inquiètent pour eux.

Ok

Donc voilà c'est très varié en fait, puisque voilà le tr les problèmes soulevés peuvent être voilà des problèmes de méthodes de travail, des problèmes de motivation scolaire, des problèmes de relation, des problèmes de mal-être, des problèmes relationnels, des problèmes d'intégration, des problèmes de harcèlement, euh des problèmes de de compétences scolaires si je puis dire, des problèmes d'image soi-même.

Mm

Aujourd'hui arrivée dans la boîte aux lettres y avait une demande d'une élève de de première voilà qui qui trouve qu'elle est pas jolie et qui se pose beaucoup de questions par rapport à ça, qui se compare aux autres et qui le vit mal et qui a tendance à s'automutiler aussi, quand même pas mal d'élèves, d'automutilation, parfois des idées noires, parfois des idées suicidaires. Les PMS travaillent évidemment aussi en collaboration avec des centres de guidance, avec des des planning familiaux avec des services d'aide à la jeunesse, avec des psychologues de première ligne, euh des pédopsychiatres, des services pédopsychiatriques dans les hôpitaux. Un peu urgente on renvoie à d'autres professionnels.

En PMS on n'est pas censé faire des des suivis psychologiques, on fait de la guidance à un moment donné on passe le relais à d'autres services.

Et par rapport au contexte de crises donc que que dans lequel nous sommes, hein donc que ce soit crise sanitaire, crise migratoire et cetera. Est-ce que vous vous avez constaté des effets de ces crises sur votre environnement, sur votre environnement de travail ? Euh particulièrement ? Est-ce que, il y a quelques quelques-uns de ces effets dont dont vous pouvez nous parler ?

J'avoue que là ce serait plus une approche sociologique que nous n'avons pas

Mm mm

En PMS, nous avons plus une approche individuelle

Mm mm

On fait aussi euh l'éducation affective et sexuelle, de la prévention et de l'animation mais est-ce que il y a un lien avec les crises bon ce qui est clair c'est que le mal-être ne s'arrange pas avec les époques qui est souvent plus prégnant interpellant profond mais est-ce que c'est en lien avec les crises plus méta ? ça j'avoue que je ne me pose pas la question. Je cherche pas à savoir parce-que de nouveau on n'a pas beaucoup de maîtrise sur ces crises

Mm mm

Donc notre approche est plus une approche individuelle.

En tout cas sur …

Ce qui est

Oui allez-y.

Oui ce qui est clair c'est que voilà les réformes dans l'enseignement ont un impact sur le mal-être des jeunes, parce que le système scolaire se complexifie, parce que le système scolaire, une moyenne, ça veut dire aussi que l'individu est de moins en moins considéré dans son, dans son individualité, dans éventuellement ses troubles d'apprentissage euh donc il est un peu perdu dans la masse. Et les réformes qu'on nous annonce ne vont pas arranger les choses. C'est-à-dire on considère l'élève parmi d'autres, et ce simplement le critère en gros c'est-à-dire à partir du moment où on a le même âge on est censé avoir les mêmes compétences, les mêmes types d'intelligence, les mêmes formes d'intelligence euh la même capacité à suivre euh donc on ne tient pas, on tient de moins en moins compte des individualités, des potentialités, des contextes familiaux différents, et cetera, et donc les élèves qui sont en difficultés ben ils sont en souffrance aussi, ils sont marginalisés et je trouve souvent maltraités par le système institutionnel. Oui à ce niveau-là on fait des analyses, à ce niveau-là on essaie d'intervenir, mais voilà

Mm

En termes de crises plus globales, ça ... . Je suis pas sociologue.

Non mais c'est bien parce qu'enfin voilà, les réformes c'est… ça fait partie aussi du contexte. Donc donc, et au niveau euh fin vous avez déjà un peu évoqué ici certaines choses, je pense qu'on va, on va peut-être revenir sur euh déployer certains certains points, mais en tout cas au niveau de donc toujours dans ce contexte de crise, même si voilà, est-ce que, est-ce que, au niveau des des relations euh des jeunes, est-ce que ça vous avez constaté qu'il y avait aussi des changements ben forcément, avec avec la crise sanitaire, tout ça a été un peu bousculé. Donc est-ce que, est-ce que suite à ça vous vous constatez des effets un peu euh sur sur les relations, que ce soit entre les adolescents ou même au sein de votre service ou ce genre de choses, ou avec les établissements scolaires ? D'une manière générale quoi.

Quand vous parlez de crise sanitaire qu'est-ce que vous évoquez ?

Par exemple, mais c'est vraiment celle qui a été la plus euh avec le confinement, et voilà ce qui a été enseignement à distance. Les jeunes ont été plus isolés. Enfin, et donc, est-ce que, est-ce que maintenant vous constatez bhe peut-être qu'il y a d'autres d'autres relations qui ont émergé qui n'étaient peut-être pas là, d'autres formes de relations qui n'étaient pas là avant, avant la crise ou pas du tout ?

Alors la crise a eu un impact, ça c'est indéniable. On a vu quand même une explosion des phobies scolaires

Oui

La difficulté de venir à l'école. Une forme d'individualisme, aussi je pense

Oui

Parce que les gens pensent plus à leur confort et et que donc voilà. Aussi beaucoup, beaucoup plus je pense au niveau des enseignants de burn-out, d'absentéisme

Mm

Qu'avant. Je pense que c'est notamment dû à cette crise sanitaire. Les gens pensent à leur confort et à leur bien-être et je peux comprendre. Et alors ce qui se dit c'est que on est beaucoup plus dans l'enseign, fin l'enseignement à distance a pris de la place, on a eu plus de demandes pour pouvoir entre guillemets, rester chez soi, et apprendre de chez soi depuis la crise. Euh voilà ça ce sont des choses qu'on est, c'est clair que ceux qui ont vécu la crise, bon voilà, il y a des élèves qui n'ont pas pu partir en voyage, qui se sont trouvés seuls chez eux, sans matériel par exemple

Mm

Pouvoir suivre. Donc on a eu des quelques situations assez extrêmes dans ce sens-là. Décrocher, voilà fondamentalement. Donc, des parents aussi un peu perdus. Et puis, aussi avec une certaine forme de recrudescence d'une certaine violence familiale parce que se retrouver parfois 24 heures sur 24 dans la même maison et bien, tensions et donc euh il est clair que la violence, la maltraitance a un peu explosé à un moment donné. Maintenant, est-ce que, est-ce qu'il y a des effets qui perdurent ? Voilà, il y a des élèves qui ont traînés des lacunes qui parce-que le problème aussi, c'est évidemment c'était une crise notamment exceptionnelle, donc il a fallu quand même beaucoup improviser et euh les enseignants ont tenté de revenir à à leurs habitudes, à leur programme et cetera sans bien se rendre compte des lacunes qui se sont installées, des modes de fonctionnement qui sont installés et donc euh voilà c'était quand même très rude pour les élèves je pense

Mm

Et là, les différences sociales aussi se sont fait fort ressentir. C'est-à-dire que le milieu défavorisé n'avait pas toujours le matériel n'a pas toujours la possibilité tous de pouvoir s'adapter aussi bien que les autres.

Et par rapport à votre à votre au centre PMS ? Est-ce que ça vous avez ça c'est des choses que vous avez aussi rencontré, plus de plus de d'ados avec des phobies scolaires ou en décrochage ou ce genre de choses quoi. Vous avez vous avez constaté aussi des des changements dans dans dans dans votre service, dans les interpellations faites à votre service ?

C'est clair que de nouveau les phobies scolaires par exemple c'est une problématique très complexe parce que les gens chez eux, donc pour les rencontrer, c'est difficile. Heum des élèves fort absents c'est difficile de les rencontrer, c'est difficile de mettre des choses en place. Les écoles, là aussi, doit ont dû improviser, commencer à se dire ok, un élève peut

réintégrer petit à petit qu'est-ce que ça veut dire petit à petit ? Qu'est-ce que ça implique ? Et cetera. L'élève absent bhe ça veut dire qu'il faut pouvoir lui donner le matériel pour son et cetera. Là, qui va le faire ? Qui a le temps de le faire ?

Mm

Ce qu'il faut faire ? Ce sont les camarades ? Ou les titulaires ou les profs, ou les éducateurs ? euh et puis la phobie scolaire parfois les directions d'écoles ne voient pas vraiment bien ce que c'est. On n'a pas toujours forcément l'empathie nécessaire. Et voilà ça demande beaucoup beaucoup de travail aux éducateurs aussi, administratif et cetera et cetera donc, ça, ça crispe

Oui

Ça crispe les relations et et donc aux élèves entre guillemets, qui sont sortis euh un peu des têtes et qui voilà qui qui ont des grandes difficultés à intégrer l'école, ça c'est clair.

Ici on va, on va un peu fin, je vais vous poser des questions sur l'organisation de de comment vous vous organisez, comment vous concevez en tout cas vos rencontres avec les jeunes, donc en termes de, de durée, de fréquence, est-ce que, est-ce que ça vous avez des choses bien établies, ou est-ce que c'est comment vous vous vous concevez un peu vos rencontres avec avec ces jeunes ?

Donc évidemment de nouveau il y a une grande différence entre un jeune voilà, dont un exemple euh un éducateur, des élèves mettent un mot sous la porte en disant : « voilà on a un ami qui se mutile, ce serait bien, on est fort inquiets ce serait bien que vous le rencontriez. Voilà je le rencontre et somme toute il dit : « bhe j'ai fait ça une fois, mes parents sont au courant » euh il n'a plus aucune trace et dit : « sinon tout va bien ». Bon ben l'entretien a duré 1/4 d'heure, je vais pas l'ennuyer outre mesure. Ils n'ont aucune demande, il a déjà été rencontré par l'éducateur donc voilà tout va bien ça évidemment, résultat voilà. Maintenant, par contre, y a des élèves vraiment très demandeurs d'une d'une d'une guidance et donc, eux, je, y a certains élèves que je vois, pour ainsi dire, une fois par semaine

Mm

Euh je prends une heure de cours ça veut dire cinquante minutes. Voilà, notamment, par exemple, un élève qui a des gros problèmes de contre de comportement. Un élève qui très rapidement s'est battu à l'école, très rapidement a eu deux jours de renvoi et euh de retenue et qui craint un renvoi définitif et euh des parents quand même un peu perdus dans la situation, l'éducatrice qui a tendance à s'acharner, lui, je le vois une fois par semaine pour euh voilà pour euh pour essayer qu'il tienne le coup. Là, ça marche pas mal mais euhm analyser la situation avec lui, voir les manières de réagir et alternatives, apprendre à mieux se maîtriser, à maîtriser ses colères. Il vit dans un contexte familial ou la violence est présente puisque son père, son beau-père, on a la main légère, quand on s'énerve, on a tendance à frapper. Euh, donc, il y a cette colère en lui donc voilà. Donc, c'est ça, ça peut être des entretiens de [incompréhensible] minutes, comme ça peut être des guidances parfois sur plusieurs heures.

Oui ça va finalement vraiment

C'est

Allez-y.

Non oui c'est co c'est au cas par cas.

Oui

C'est très, c'est pour ça que j'aime beaucoup le travail en PMS parce-que c'est très, très varié

Mm

Et euh

Oui, finalement, vous êtes fin c'est un peu au rythme aussi du jeune et selon ce qu'il a besoin quoi, ça c'est, vous êtes assez libre par rapport à ça en tout cas.

On a une grande liberté méthodologique et c'est basé beaucoup sur la demande de l'élève. Enfin on fait des heures de service par rapport aux élèves. Ça accroche ou ça accroche pas, ils sont demandeurs de revenir ou pas euh moi j'essaye d'éviter de d'éviter de convoquer des élèves qui ne sont pas demandeurs et si après il n'a pas envie de revenir je vais pas aller le chercher toutes les semaines

Oui

Parfois l'école va me redemander de de le rencontrer parce que l'inquiétude perdure et euh mais euh donc c'est très variable

Oui.

Et vous avez enfin je sais pas si vous avez repéré un peu des obstacles ou des ou des leviers à ces rencontres ? Qu'est-ce que, voilà, est-ce que y a des choses qui facilitent qui ou ou qui entravent un peu vos rencontres avec les jeunes ? Est-ce que ça vous avez pu identifier et donner quelques exemples ?

Bhe le PMS fonctionne dans les écoles et essentiellement dans les écoles, ça veut dire dans les locaux de l'école

Mm

Qui sont, on a des contacts avec les enseignants, avec les éducateurs, avec la direction. Donc, pour les adolescents c'est compliqué parce que d'une part, venir au PMS en toute discrétion, c'est pratiquement impossible. Il faut que le professeur soit averti que l'élève est chez nous, souvent on va passer via les équipes. Donc c'est les éducateurs qui vont avertir l'élève qu'il a un rendez-vous. De nouveau bhe ça veut dire que l'élè, on sait qu'il a rendez-vous PMS. Vous savez que le secret professionnel est très compliqué parce que il se dit, Ben, est-ce que le gars du PMS parle avec les éducateurs, parle avec les enseignants, raconte ce que je raconte, euh va prendre des initiatives par rapport à mes parents, et cetera, et cetera. Donc construire de confiance avec les adolescents c'est qu'il y a de plus compliqué et notamment de. Secret professionnel, ils sont souvent dans la méfiance. Ils ont souvent, hélas, eu de

mauvaises expériences. Ce qu'ils ont raconté par exemple en primaire a été répété. On a contacté ses parents sans le prévenir et des choses comme ça. Donc, c'est compliqué

Oui

C'est riche parce que c'est institutionnel comme approche et donc on a beaucoup de partenaires, c'est compliqué, ça c'est clair. Enfin, je veux dire on est en théorie indépendants des écoles.

Oui

Mais, en attendant, je suis dans un local de l'école. Je suis chauffé par l'école, j'ai un téléphone de l'école, j'utilise l'éducateur de l'école, et cetera, et cetera, et cetera.

Mm

Donc ce n'est pas, ce n'est pas simple à ce niveau-là. Mais c'est gai aussi d'avoir ce genre de défi hein

Oui … si ce serait trop facile…

Exactement

Hum… Oui, la prochaine question, vous avez déjà un peu abordé. C'était c'était un peu ce que vous avez constaté, des changements dans les questions ou les interpellations des des jeunes que vous rencontrez. Mais euh voilà, vous avez évoqué un peu, un peu déjà tout à l'heure, je sais pas s'il y a d'autres choses que vous voulez euh donc l'objet de leur demande, est-ce que pour vous, bhe certainement que ça évolue et que ça change. Mais est-ce que vous avez repéré une demande euh qui aller qui un peu généralisée ou est-ce que c'est vraiment des demandes très singulières ?

Depuis des années ce qui explose c'est la problématique du harcèlement.

Oui

C'est quelque chose qui frappe les esprits. On a quand même des élèves qui font des des, des, des suicides non aboutis ou aboutis dans des situations de harcèlement. C'est clair que, à l'adolescent, la relation avec les pairs est quelque chose de compliqué, parfois extrêmement compliqué. Les adolescents ne sont pas toujours très tendres entre eux. Et donc euh l''aspect, voilà, la problématique de harcèlement voilà ça demande beaucoup de travail, ça demande beaucoup de nous former beaucoup aussi euh à ce niveau-là. Moi j'aime bien aussi euh les animations de classe, les problèmes d'ambiance de classe

Oui

Ça c'est intéressant je trouve, apporter une complémentarité. Beaucoup d'écoles, quand il y a une problématique de classe, donc voilà vont sanctionner, essayer de couper une tête ou l'autre qui dépasse un peu, euh stigmatiser certains élèves en étant plus que d'autres. Et alors rentrer dans le lard, si je puis dire, donc essayer de prendre les choses autrement, construire un dialogue autrement. Imaginez que des élèves dont on dit : « cette classe, c'est bhe pour les

élèves qui vivent dans cette qui dans cette classe », ça ne doit pas être gai non plus. Ils peuvent être demandeurs de parler de ce qu'ils vivent et de d'essayer de faire évoluer la situation. Voilà et voilà arrivé avec autre chose qu'un discours moralisateur, euh normatif et cetera c'est c'est je pense ça un créneau. Je pense aussi que voilà, quand on travaille depuis un bon bout de temps dans une institution forcément on va, on va avoir des thèmes qui vont nous toucher particulièrement, alors euh susciter peut-être des demandes particulières aussi dans un domaine parce-que, personnellement je me suis beaucoup intéressé à la situation de bouc émissaire ces élèves qui sont isolés, rejetés par les autres qui ont des grosses difficultés à construire de la relation, qui sont victimes de moqueries, des choses comme ça. Je travaille aussi beaucoup la situation de certains troubles d'apprentissage notamment les hauts potentiels qui sont souvent hypersensibles, qui ont une tendance à à la dépression à l'adolescence. Un certain décrochage scolaire qui est euh une problématique encore compliquée pour les enseignants euh voilà donc j'essaie de beaucoup travailler ça aussi.

Mm

Les troubles du comportement ce sont des choses qui me passionnent aussi, donc les élèves qui expriment leur colère et euh qui peuvent être violents notamment en parole. Ça ça m'interpelle beaucoup et donc je vais beaucoup travailler ce domaine-là aussi quoi.

Ok. Et par rapport au à comment les adolescents, donc quand vous êtes en entretien, en tout cas avec eux, euh que ce soit bhe donc j'entends, vous avez, et une part individuelle, et une part de groupe alors puisque vous dites que vous faites des animations en classe, là c'est plus une approche, une intervention en groupe. Mais euh est-ce que

Oui

Oui, vous avez les deux, ça c'est chouette aussi, ça.

Oui

Mais euh est-ce que, est-ce que vous, enfin qu'est-ce que vous pourriez dire en tout cas de comment ces jeunes, enfin comment les jeunes adolescents s'expriment, euh comment ils se racontent, comment ils ils s'expliquent, est-ce ce que ce que ça voilà, vous avez quelque chose à dire par rapport à ça ?

Bhe en tout cas, ce qui est clair, c'est que, ils aiment s'exprimer.

Ah oui

À tout moment, on définit certaines règles de dialogue. Je pense que, ils ils aiment s'exprimer. Moi je prends l'image de de, aller je vais vous donner un exemple bien concret. On m'invite, comme ça à participer à une réunion. Il y a la sous-direction, deux éducatrices, ce sont des deuxièmes. Ce garçon était violent et l'équipe me fait un topo de la situation et me dit : « c'est énervant, il ne dit rien. Il ne dit rien par rapport à ce qu'il a fait. Il ne veut rien dire ». Comment voulez-vous qu'il dise quelque chose alors qu'il a face à lui la sous-direction, deux éducatrices, puis le psychologue du PMS ? Alors, j'ai dit à l'adolescent bhe peut-être que tu serais plus à ton aise dans mon bureau et évidemment il était bien plus à son aise dans mon

bureau. Et puis donc il est arrivé dans mon bureau, bhe je lui ai dit évident : « je sais bien pourquoi tu as été violent, parce-que t'étais en colère ». Il me dit : « oui, chez moi une histoire de famille la colère ». Ok, on a encore parlé de ça. Et puis je lui ai dit que, bon, il se sentait pas bien intégré dans sa classe, donc, j'ai été dans sa classe. J'ai pris quelques élèves qu'il aime bien pour nous aider à comprendre comment il, lui pouvait améliorer son intégration en classe et ça à améliorer les choses et les compo, les comportements violents ont disparu. Mais donc, évidemment si on veut dialoguer avec les jeunes, il faut définir un peu des règles et euh il faut le contexte qui permettent de. Après, j'ai demandé à la sous-direction et aux éducatrices de faire de la [incompréhensible] réparatrice et ils ont mis deux jours de renvoi évidemment. Bon bref c'est pas toujours

Vous n'êtes pas toujours entendu

La notion de [incompréhensible] réparatrice est quand même une notion et qui n'est pas récente

Et ça

De répondre

Si je peux me permettre. Vous avez dit, c'est de justice réparatrice parce-que ça a coupé au moment. Non, c'est pas de la, c'est c'est

Oui, donc j'ai écrit à la sous-directrice et aux deux éducatrices en question que je trou voilà que l'entretien s'était bien passé avec le jeune et que je proposais [incompréhensible] réparatrice, heum donc voilà qu'il puisse s'expliquer aussi aux autres élèves et cetera, une médiation et au bout du compte, en fait l'institution a mis deux jours de renvoi.

D'accord

Donc, c'est pas facile parce qu'on parle pas le même langage voilà. Et donc voilà, maintenant j'ai revu le jeune, ça se passe bien, il n'a plus de note de comportement et le problème est dépassé.

Vous n'êtes pas toujours entendu, ni suivi en fait, dans ce que vous proposez aux écoles et dans les pistes de travail que vous proposez vous n'êtes pas toujours non plus plus suivi quoi.

Non

C'est assez frustrant

Ce qui est clair c'est que que voilà, je sais que les éducateurs ont un gros travail, doivent gérer des cas difficiles donc et que tous ces gens-là sont un peu en colère aussi. Ils se demandent ce qu'il leur tombe dessus, ils sont un peu épuisés et cetera et cetera donc j'ai beaucoup de respect pour. J'ai pas à les critiquer c'est clair que. Et donc quand on me dit voilà il y a une classe problématique, je dis OK, je veux bien aller faire les animations dans ces classes-là, le problème c'est que je dis : « moi, oui. Je veux bien faire des animations mais c'est au minimum trois animations ». « Ah, ça veut dire trois heures de cours ratées » ? « Bah

oui, ça veut dire trois heures de cours ratées ». Euh, mais, si je fais un peu de sens pour les élèves il faut consacrer du temps et donc euh voilà. Donc, c'est pas évident mais là aussi, en classe, comment on arrive dans une classe qui est stigmatisée, problématique ? Par exemple, au début, j'arrivais : « est-ce qu'il y a des élèves qui pensent qu'il y a un problème dans cette classe » ? Et bien c'était une très mauvaise entrée. Ça fonctionnait pas parce que qui dit qui dit responsable, coupable, et cetera, et cetera. Donc, maintenant, quand je vais dans une classe, je dis : « qui pense que ce serait, ça vaudrait la peine de passer un peu de temps pour améliorer l'ambiance de cette classe » ? Et, à ce moment-là, beaucoup plus d'élèves sont sont sont demandeurs. Et alors, là, moi, je leur dis : « on va parler des individus, des phénomènes qui se passent dans cette classe et voir comment on peut améliorer ». Je vous donne simplement un exemple. Dans une classe, parmi les problèmes bhe les bruits intempestifs est quelque chose de très, qui minait directement l'ambiance de la classe, était vraiment très problématique. On a parlé des des bruits intempestifs mais ça veut dire on on met des choses en place et la semaine suivante il faut que je puisse revenir pour voir comment ça évolue et avancer dans le problème. À ce moment-là, on s'est aperçu qu'il y avait une élève qui était hyperactive dans la classe et qui faisait à elle toute seule du bruit au moment des interrogations. Et donc elle était, à un moment donné, rejetée des autres et quand on lui demandait d'arrêter de faire du bruit avec son bic, on lui demandait pas gentiment du tout et donc elle n'avait pas envie d'obtempérer et il a fallu voilà des des des amis positives et bienveillantes en demandant plus gentiment de faire un peu moins de bruit quand elle en faisait sans bien s'en rendre compte, pour qu'enfin les choses aillent mieux en termes d'ambiance et pour cette fille-là en question. Donc bah voilà, ça fait trois animations.

Oui

Dans une classe où l'éducatrice a déjà essayé de tenter des choses, déjà la titulaire a essayé et donc parfois quand j'arrive bhe il y a des élèves qui disent bhe on a déjà parlé beaucoup de ce problème là, ça n'a rien changé et donc qu'est-ce que, voilà, donc, il faut vendre sa marchandise et bizarrement, bhe, si on si on réussit des choses, l'éducatrice ou la titulaire se, ont tendance à se disqualifier parce qu'elles ont pas réussi. Enfin c'est c'est voilà, faut ménager ce, les susceptibilités.

Oui

Oui voilà, c'est passionnant. Parce que c'est passionnant.

Mm mm. Bah oui vraiment ça c'est très intéressant. Et et par rapport à

Parce qu'avec

Allez-y

Les adolescents, c'est qu'ils utilisent un langage que je ne comprends pas point. Ou des mots de vocabulaire que je ne comprends pas. Je suis toujours étonné de regarder sur google et effectivement. Et euh poucave par exemple. Vous savez ce que c'est un poucave ?

Non pas du tout, mais je ne comprends pas non plus moi beaucoup. Je veux bien savoir

Poucave c'est une balance, c'est quelqu'un qui va balancer les autres, dénoncer les autres. Mais c'est c'est intéressant parce que je leur demande évidemment, explique-moi un peu ce que ça veut dire et donc euh crush, ça vous savez ce que ça veut dire un crush ?

Oui ça c'est quand on est amoureux ou qu'on aime bien quelqu'un ? C'est ça ?

C'est quand on parle avec quelqu'un, qu'on espère que quelque chose va se construire quelque chose comme ça.

C'est ça

Voilà

Un petit béguin quoi

Parce qu'évidemment j'ai l'âge, je vous ai pas dit mon âge mais j'ai 62 ans, et donc évidemment, il y a un sacré décalage, mais voilà. Mais je suis assez content, entre guillemets, j'ai ma clientèle, ils viennent, les élèves viennent, prennent des rendez-vous et ils reviennent.

Oui

Et aussi des problématiques qui sont voilà qui devaient certainement exister aussi avant. Maintenant, euh se révèlent davantage par exemple, je je suis deux élèves transgenres, j'ai suivi trois élèves transgenres par exemple, non quatre élèves transgenres. Eh bien euh on n'avait pas ce genre de demandes, les élèves vivaient ça sans oser en parler, et ça peut être un objet de souffrance mais voilà on en parle davantage. Donc j'ai été deux fois dans une classe faire une animation parce-que il y avait une fille qui voulait changer de prénom, qui voulait être considérée comme un garçon par les autres.

Oui, ça c'est des problématiques nouvelles quoi, en tout cas qui qui existaient certainement, mais qui sont davantage dans votre, qui sont moins taboues en fait.

Voilà qu'on ose, on ose en parler. Une démarche par rapport à ça qui est très chouette.

Et ils sont, ils sont ouverts ? Ça s'est passé ...Ça m'intéresse de savoir un peu cette animation. Ils sont, ils sont assez, je vais dire, tolérants ou ou c'est aussi un combat un peu compliqué ?

Mais là alors bon c'est clair que parfois il y a des propos homophobes ou transphobes et cetera mais euh je dois dire que là, lors des animations, c'était très sympa, euh les adolescents ont été très ouverts, très tolérants. Que la problématique du racisme dans les écoles, c'est évidemment un problème qui me touche beaucoup. Alors que ça soit du racisme vis-à-vis du des maghrébins ou bien que ça soit un du racisme social aussi. Certaines écoles où il y a des milieux très favorisés d'autres beaucoup moins favorisés, donc un racisme social, euh de l'homophobie bien sûr, donc [incompréhensible] matique au travail.

Et et dans vos entretiens, je ne sais pas si vous avez beaucoup de de jeunes comme ça. Enfin, je sais pas, qu'est-ce que vous pourriez dire, en tout cas de la place qu'occupent les silences ou ou les l'embarras ou les discours décousus. Est-ce que, est-ce que ça voilà,

c'est des choses dont auxquels vous êtes confrontés souvent dans dans vos entretiens ou pas du tout vous avez des choses intéressantes...

Si, j'ai envie de dire si, c'est toujours. Bien sûr. D'abord, arriver à faire une démarche vis à vis d'un PMS parfois l'élève, il met des mois avant de, avant d'arriver. Souvent, enfin, une autre élève qui dit : « si, vas-y, tu verras, c'est bien ». Euh, c'est qu'il n'y a plus de, et puis quand on arrive dans un bureau de psychologue à exprimer, mettre en phrases éclaircir ses idées, définir un problème, c'est compliqué évidemment.

Mm

Donc je veux dire, c'est là aussi, où je pense que, entre guillemets, c'est notre art. Notre art c'est de pouvoir mettre à l'aise, j''utilise énormément l'humour, accueillir, ne pas juger, ne pas normaliser et cetera et cetera. Être très très ouvert, très tolérant, très à l'écoute et et de nouveau, personnellement, c'est mon cheval de bataille, c'est mon secret professionnel, il est- il est donc je peux je peux tout entendre sans prendre d'initiatives, sans l'accord de l'élève qui est en face de moi. Euh et ça c'est très important. Je pense à une élève qui vivait que quelque chose d'assez [incompréhensible]able, elle est venue pendant, elle est à quatre entretiens avant d'être rassurée sur le secret professionnel et d'oser enfin aborder ce qu'elle vivait.

Oui

Voilà quoi. Il y a des problématiques, fin je veux dire euh il y a aussi parfois des problèmes de, des problématiques de maladies mentales hein

Oui

Les élèves qui sont atteints de maladies mentales qui viennent de parler de leur euh leurs hallucinations comme ça. Puis j'ai pas mal de problèmes de, de, de des problèmes d'anorexie énormément de problèmes d'anorexie.

Oui

Les troubles alimentaires sont vraiment très présents essentiellement chez les filles, mais pas que. J'ai déjà fait, je travaille dans deux, des internats, il y a un internat où j'ai été faire une animation autour des troubles alimentaires. Parce que le problème aussi c'est si un élève qui a un trouble alimentaire, elle va attirer l'attention d'autres qui risquent de développer ce genre de problème pour aussi attirer l'attention, il y a les automutilations. Parfois une élève s automutile et bien d'autres vont commencer à le faire pour attirer aussi l'attention, l'empathie. Voilà des choses comme ça, à exprimer leur mal-être. Donc euh

Un phénomène de contagion peut-être ?

Oui, il y a quand même beaucoup de situations de aussi

De ?

De viols

Ah oui oui

De viols

Oui oui

Les relations affectives c'est pas facile.

Oui.

Je trouve que j'ai pas mal de chances parce que moi je suis un homme et donc c'est forcément évident mais voilà, il y a eu, ils viennent parler. Ils aiment bien pouvoir parler de leur sexualité avec quelqu'un qui n'est pas voilà qui simplement écoute en fait. Il y a une jeune comme ça que j'ai suivie pendant des années. Et bien elle avait fini sa rhéto parce qu'elle avait été violée : " vous êtes la première personne qui écoute ce que je dis". Tous les autres ont très vite, on dit mais enfin comment être plus prudente pour et cetera et cetera. Très vite, les gens ont des jugements, des, culpabilisent des choses comme ça quoi.

Les sextapes les nudes et cetera, la vie privée, on a beaucoup évolué aussi.

Oui, oui bien sûr. Et donc vous vous laissez le temps en tout cas, enfin, vous permettez aux jeunes de de prendre le temps de dire et cetera, vous avez-vous avez-vous utilisez parfois des des supports en individuel. Donc j'entends que les animations au groupe. Mais est-ce que vous utilisez ? Vous avez recours parfois à des aides un peu Pour pour aider les gens qui ont des difficultés à s'exprimer ou à mettre des mots ou ou pas du tout, vous laissez, voilà, vous vous êtes juste dans les, enfin dans, dans l'échange, au niveau du dialogue et de la parole, quoi.

Oui alors personnellement ce que j'aime beaucoup faire, c'est raconter des histoires, donc je raconte des histoires. L'histoire de l'élève m'évoque une autre histoire d'un élève que j'ai déjà, que j'ai déjà rencontré il y a longtemps, ou d'autres d'autres écoles, que je suis tenu au secret professionnel, donc je raconte des histoires, ça les aide à se décaler un peu par rapport à leur propre histoire, ça les détend un peu à l'entretien. Et alors ? Voilà mes théories de référence, parce que je pense qu'il en faut, c'est la théorie de la thérapie brève de Benson, de Palo Alto, la théorie provocatrice de Frank Farelli

Mm mm

Où il y a beaucoup d'utilisation de l'humour notamment, du paradoxe. Et la médiation en milieu scolaire, c'est un peu les trois outils que j'utilise, j'utilise beaucoup la médiation dans la situation conflictuelle, et cetera. Donc il n'est pas rare de trouver dans mon bureau deux, trois, quatre élèves. Voilà parce qu'on va parler des relations, des tensions, des choses comme ça.

Ah oui, oui

Donc je pense qu'il faut des outils théoriques maintenant effectivement j'ai pas de support en termes d'image.

Oui

Ou d'autres trucs comme ça, personnellement j'utilise pas ça, je sais que d'autres utilisent

Non mais de de reprendre en tout cas des histoires de témoignages passées, c'est une forme de support aussi quoi de de

Oui

Enfin en tout cas moi pour moi c'est une forme de support. Vous partez de d'expérience, d'autres que vous avez entendu pour peut-être aider, aider la personne en face aussi à rebondir, à mettre des mots ou à trouver enfin à ne fut-ce que nommé hein. Parfois ils ont pas, ils ont pas les mots pour dire ce qui ce qui se passe, c'est donc donc une forme de support quoi.

Oui je crois

Oui

Oui

Et est-ce que vous trouvez vous enfin est-ce que, est-ce que vous enfin ce que les jeunes parlent en en je dans dans les entretiens ou est-ce qu'ils utilisent beaucoup plus le on le ça par rapport à ça, vous auriez quelque chose à dire de si vous avez remarqué que les jeunes ou pas, vous êtes pas fait de vous avez pas fait de réflexion par rapport à ça, est-ce qu'ils parlent facilement en jeu quoi ?

C'est-à-dire que voilà quelque part je les incite à parler en je hein

Oui

Parce-que des rendez-vous je ne fais pas d'analyse sociologique des choses comme ça que, entre guillemets, dans mon approche de Palo Alto bhe c'est la personne qui est le client, c'est lui qui voilà, qui doit, qui demande de l'aide, et cetera. Maintenant enfin, ce que je fais beaucoup aussi, c'est inciter les élèves à venir me trouver quand ils sont inquiets par rapport à un ami qui va pas bien. Euh me mettre un mot dans ce sens-là sous ma porte, ça j'aime beaucoup aussi quand même euh voilà.

Oui

Qu'il y ait un peu de solidarité un peu d'intérêt pour l'autre

C'est ça oui

Mais.

Et ça, ça, c'est enfin. Ils sont assez solidaires, ils sont assez attentifs aux autres, peut-être parfois plus attentifs aux autres qu'à eux-mêmes ? Vous diriez quoi ?

Mais je pense que chaque élève a plus ou moins de capacité d'empathie.

Oui

Je pense qu'il y a des élèves euh je pense à certains élèves très concrètement, voilà qui ont vécu des traumatismes importants, qui ont assisté à des scènes de violence en famille, qui ont subi les scènes de violence parfois, qui ont subi des abus sexuels et cetera. Ces jeunes-là sont, quand même, et on comprend bien, centrés sur eux-mêmes. Et voilà, il y a quand même pas mal d'élèves qui ont qui ont vécu des traumatismes. Et alors en fait, ils vivent des choses durant l'enfance et puis ils réagissent peu et puis ça réapparaît à l'adolescence, et ça c'est un phénomène, ils ne s'y attendent pas quoi. Ils attrapent ça un peu au milieu de la figure et alors les dépressions apparaissent euh les cauchemars apparaissent euh les crises d'angoisses apparaissent et des suicides parfois apparaissent. Mais donc, en décalage comme ça.

Oui.

Et donc euh voilà.

Est-ce que, est-ce qu'ils interrogent pour vous le la question enfin le pourquoi le le, le sens de leur histoire enfin, ou c'est plutôt euh aller oui, je veux dire est-ce qu'ils peuvent, oui, interroger un peu le le oui, le pourquoi des choses ou pas, ou c'est plus vraiment par rapport à des choses bien précises au moment où elles se passe ?

Ils peuvent ils peuvent assez vite comprendre et faire comprendre ce que c'est un traumatisme

Oui

Ils peuvent assez vite comprendre voilà que ce sui s'est passé dans l'enfance s'est avéré très traumatisant et que le traumatisme réapparait. Maintenant, ils sont souvent dans l'urgence de se débarrasser de ça de manière un peu magique

Oui

J'ai eu une adolescente qui qui a vécu des choses très très lourdes et puis qui me dit euh : « oui, j'aimerais bien me débarrasser de ce mes crises d'angoisse, est-ce que vous avez un truc quoi ? ».

Oui

Euh et puis voilà qu'elle avait l'air déçue qu'en une heure on ne puisse pas solutionner un problème pareil et donc ou bien voilà et donc arriver à à dire voilà, les problèmes d'anorexie, de dépression, et cetera, il faut du temps, ça va prendre du temps, tu vas t'en sortir, oui mais pas tout de suite et pas et pas tout seul et parfois il faut aller vers une médication, parfois une hospitalisation et cetera et cetera. L'adolescent vit quand même fort dans l'instant. Il va pas bien, il faut une aide tout de suite, puis il faut une solution tout de suite, et puis il faut sortir tout de suite de du problème. Et parfois, voilà c'est aussi difficile pour les parents d'entendre que évidemment ce sont d'excellents parents. Évidemment ils ont été attentifs, évidemment ils ont pu faire tout ce qu'ils pouvaient faire, mais quand même leur enfant ne va pas bien et quand même il faut faire des choses, ça c'est pas toujours facile non plus. J'avoue que la plupart des parents quand ils que je contacte toujours avec l'autorisation des des adolescents, quand ils arrivent dans le bureau euh ils sont, ils sont pas très bien dans leur peau. Enfin je

veux dire ils se demandent un peu à quelle sauce ils vont être mangés, est-ce que je vais faire, ce que je fais alliance avec l'adolescent contre eux, est-ce que je vais les culpabiliser, est-ce que je vais leur dire ce qu'ils ont à faire, voilà. Alors parfois je les bouscule très clairement parce que y a une urgence pédopsychiatrique et qu'il faut aller à l'hôpital le jour même et qu'ils s'étaient pas organisés pour et là évidemment parfois enfin cette année j'étais deux fois à deux reprises extrêmement ferme en disant : « il faut y aller aujourd'hui, il n'y a pas le choix demain, ni après-demain ». Voilà donc c'est pas toujours, c'est pas toujours facile on n'est pas toujours bien traités par les PMS

Oui

Mais c'est c'est une manière de le enfin de leur, de leur faire voir une réalité qui ne veulent pas ou ce genre de choses. Et donc en effet, c'est toujours un peu parce que. Enfin, pour reprendre le mot, bousculant mais mais nécessaire quoi ?

Parce que c'est une réalité qui est simplement non regardable, non concevable.

Oui

Et donc effectivement leur manière de se protéger c'est de banaliser les choses, c'est de se dire, ça va aller mieux euh je pense à une jeune fille qui est arrivée dans mon bureau, elle était dans un état pas possible, elle dit : « je ne mange plus, je ne vais plus aux toilettes, j'ai des idées noires, mes relations avec les autres se dégradent », elle était cadavérique et elle pleurait. J'ai téléphoné à la maman qui est enseignante dans l'école et je lui dis, il faut aller tout de suite à l'hôpital et elle me dit : « mais je vais quand même pas, je vais quand même pas l'interner ». J'ai dit : « non, tu vas, tu vas aller à l'hôpital, tu vas rencontrer comme ça elle va rencontrer, dès aujourd'hui, un pédopsychiatre notamment et il va dire ce qu'il faut faire et il faudra faire ce qu'il faut faire ». Elle a été hospitalisée pendant plusieurs mois. Mais cette maman disait à sa fille : « mais tu sais, moi aussi j'étais un peu anorexique quand j'étais adolescente et donc c'est entre guillemets, ça va aller mieux ». Ou elle disait : « c'est bon, on attend qu'il y ait une, qu'il y ait une place dans un bon service », et cetera et cetera donc euh à un moment donné voilà

Oui.

Faut bousculer

Oui. Et est-ce que vous remarquez, enfin est-ce que, est-ce qu'il y a des des aspirations un peu comme ça, enfin, qui existent chez les adolescents que vous rencontrez. Donc, que ce soit des aspirations un peu plus spirituelles, religieuses ou autres, est-ce qu'ils se tournent vers euh est-ce qu'il y a un retour en tout cas, ou ce qu'ils se tournent vers des des choses pour extérieures pour pour essayer de parler de d'aller mieux ou pas, est-ce que ça c'est des choses que vous que vous constatez dans votre, dans votre, dans vos rencontres avec les jeunes ?

Alors oui. Enfin je veux dire, j'ai encore rencontré un jeune l'autre jour, oui on parle parfois effectivement, des croyances, ça c'est clair, de l'importance de la nature, des choses comme ça. Maintenant, globalement la religion à part chez certains musulmans notamment mais je

veux dire pour la plupart, la religion n'a plus beaucoup de sens hein. C'est un refuge qui n'existe plus, de moins en moins. Et alors que pour certains, je pense que c'était une source de de de certitude comme ça, de bien être ou un repère qui disparaît, hein, il disparaît.

Oui

Je veux dire, au début de ma carrière, si un élève mettait fin à ses jours, bhe, euh, les prêtres étaient là pour essayer de donner du sens, la religion était là, l'église était là, et cetera. Maintenant, c'est plus le cas, c'est plus le cas.

Oui

Alors je sais pas si il y a recrudescence je sais pas d'extrémisme ou des choses comme ça moi je sens pas ça mais mais je n'interroge pas trop ça non plus donc euh.

Oui oui

Qui plus est, il faut bien dire que moi dans les deux écoles dont je vous parle ce sont quand même des écoles un peu atypiques, ce sont des écoles dans de de campagne. Euh dans des vieux bâtiments qui ressemblent à Poudlard et euh voilà c'est pas des écoles de ville, c'est pas des écoles à x, c'est pas à x centre et cetera quoi.

Mm mm. Ça oui ça peut peut-être, ça peut aussi jouer sur la situation. Voilà, j'avais une question sur les relations. Vous avez déjà un peu oui, peut-être par rapport aux relations avec l'adulte. Est-ce que ça vous avez euh vous avez quelque chose à dire par rapport aux à la relation des jeunes aux adultes, est-ce que ça a changé ? Est-ce que, est-ce que vous vous trouvez que que leur manière d'être face à vous ou même au professeur est différente ou pas ?

Ce qui est clair, sur les années, oui on constate une évolution très claire, c'est-à-dire les jeunes bah disent de plus en plus clairement ce qu'ils pensent.

Oui

Ont moins de respect formel si je puis dire. Hier, j'étais dans le bureau d'une, de la direction, et bien il y a une jeune qui ouvre la porte sans frapper par exemple. Bon, ç c'est clair c'est des des phénomènes qu'on avait pas avant je pense. Donc, il y a une sorte de il y a une sorte de franchise, c'est à dire par exemple une adolescente qui trouve que l'éducatrice est injuste dans sa sanction va le dire, va le dire, va s'en plaindre peut-être à la sous-direction, et cetera, et cetera. Moi, je trouve ça très positif. Personnellement, je trouve ça très très bien. Je pense que donc voilà entre guillemets, ce qu'on pouvait appeler une forme de soumission à l'autorité un peu bête et méchante. Le chef a raison, le chef a toujours raison et quand le chef a tort, le chef a raison. Ça change, ce n'est plus ça. Je pense que un enseignant ou un éducateur, s'il prend une sanction, il va devoir expliquer un peu, donner du sens à tout ça et expliquer que c'est aussi une forme de bienveillance et qu'il y a des des voilà une visée pédagogique là derrière quoi.

Oui oui

Educative en tout cas et donc euh donc c'est très bien. Je dois dire que dans mon bureau aussi euh il est clair que les jeunes sont très souvent à leur aise et disent ce qu'ils pensent comme ils le pense, avec les mots qui leur vient et c'est très bien comme ça.

Oui

Je trouve que c'est vraiment très chouette qu'il arrive même à certains jeunes de me tutoyer euh d'abord par inadvertance ou d'une manière plus systématique, pour moi c'est aucun, pour moi il n'y a aucun problème, à mon niveau ou bien m'appeler par mon prénom dans les couloirs, moi je trouve ça plutôt amusant. Mais c'est vrai que voilà, c'est une évolution, ça c'est sûr.

Oui oui. Et par rapport euh, on arrive tout doucement au terme de de de l'entretien. Mais ici c'est plus une question sur le regard que les jeunes portent sur eux ou sur ou même sur les sur les autres. Est-ce que c'est des questions qu'ils ont euh, ce que les autres pensent sur eux ? Enfin voilà leur image euh est-ce que ça des des choses qui sont centrales dans les entretiens que vous avez aussi avec avec les ados ?

Oh oui, ça c'est très clair. L'adolescent est très euh beaucoup d'adolescents sont sensibles, évidemment au regard des autres, à l'app à l'apparence, donc euh ils vont pas s'habiller n'importe comment, ils vont pas se comporter n'importe comment. L'opinion que les autres ont à leur égard a beaucoup d'importance, euh l'opinion que les autres ont par rapport à leur comportement, leur manière d'être, leur manière de construire les relations sentimentales, et cetera et cetera oui, l'adolescent est très très très attentif à ça, ça c'est sûr. Ça, c'est sûr. À sa réputation, à ce qu'il se dit dans les couloirs.

Et par rapport à la, enfin par rapport à la technologie, mais c'est aussi une question un peu +1 peu plus générale, mais comment ? Vous vous débrouillez comment ? La technologie Ben les écrans et cetera est venue un peu aussi impacter, impacter les la vie des ados. Est-ce que ça vous avez vous avez identifié des choses un peu positives ou négatives chez les adolescents. Vous rencontrez par rapport à l'effet de cette technologie, de ce rapport à l'image, aux écrans ?

Bhe ce qui est positif c'est que quelque part c'est quand même des outils de communication, des outils relationnels, ça c'est positif. Bhe des outils aussi tiens qu'est-ce qu'on doit faire comme devoir pour demain, des choses comme ça donc tous les toutes les classes ont des groupes classes sur internet hein pour pouvoir communiquer, et cetera, donc se remettre en ordre, rester en communication si on est absent. Tout ça c'est pas ça a un côté très très positif. Maintenant, ce qui est clair évidemment c'est que quand on a des conflits, quand on est harcelé et cetera bhe quand on rentre chez soi, le phénomène perdure à travers les réseaux sociaux, donc ça évidemment c'est plus problématique. Et puis le problème aussi c'est que dans les réseaux sociaux, bah le quand on parle à quelqu'un par écrit c'est plus compliqué que oralement évidemment, il faut être particulièrement prudent dans ses termes et parfois... j'ai un adolescent qui arrive et qui me dit : « vous voyez euh » et qui me montre des conversations qui « voyez, c'est du harcèlement vous voyez ». Voilà, parce-que parce-que y a pas de sous-titre, parce qu' y a pas de non verbal là autour, de paraverbal qui pourrait

relativiser les choses et et donc voilà c'est aussi ce sont aussi des outils qui peuvent être très très violents certains moments. Je pense à un élève qui a été harcelé et qui est arrivé avec toutes les avec toutes les tentatives de suicide et cetera et euh qui est arrivé avec la maman et qui avait photocopié enfin sorti un certain dans l'imprimante toutes les conversations qu'il avait reçues et c'était vraiment d'une violence infinie. Et c'était essentiellement sur les réseaux.

Oui oui oui, ma dernière, ma dernière question, c'était un peu sur la temporalité, donc l'immédiateté, l'urgence, mais ça vous avez évoqué, vous avez déjà un peu évoqué ces choses-là, donc est ce que y a des choses que vous voudriez rajouter ? Donc c'était l'idée du de ce présent permanent, mais vous avez dit qu'il faut-il faut tout de suite trouver tout de suite trouver une solution dans l'heure, et cetera. Donc voilà, par rapport à cette immédiateté, à cette urgence, à ce présent permanent en tout cas euh fin de ce que j'entendais, ce que vous disiez, vous essayez, vous, quand même de tempérer ? Enfin, il faut aussi parfois un peu tempérer les choses. Et puis par contre à certains, un certain moment, il faut là où ils prennent peut-être un peu plus de temps, il faut dire non, mais là il faut y aller. Je reprends l'exemple de l'hôpital, il y a une temporalité qui n'est pas, qui ne semble pas être la même en tout cas. Et voilà, je voulais voir si vous aviez quelque chose à rajouter par rapport à ça, ou ou reformuler si j'ai mal compris mais.

Non mais euh pour vous donner deux exemples de temporalité, il y a des jeunes ils vont pas bien le matin, si on les reçoit pas le matin, l'après-midi, le problème entre guillemets a disparu. Dans ce cas-là, il risque de réapparaître. Puis, voilà aujourd'hui je vais voir un élève de première puis un élève de deuxième qui ont fait une demande. Ma collègue m'a proposé de les rencontrer mais après les vacances, après les congés tu dis ça c'est un peu tard. Les élèves de première et deuxième faut quand même voir ce qui se passe. On peut pas se permettre euh voilà de pour eux, trois semaines c'est énorme quoi.

Oui. Vous êtes attentif à ça quoi, oui. Oui. Mais voilà, on a enfin en tout cas on est arrivé au terme de l'entretien. Je je sais pas si euh en tout cas je vous remercie pour pour la pour la richesse en tout cas de tout ce que vous avez amené. Je sais pas si vous avez d'autres d'autres choses que vous voudriez ajouter ou des choses que vous tenez-vous à dire et que moi je n'ai pas que j'ai pas abordé en lien avec vos pratiques ou

Euh moi, enfin voilà je travaillais en pédopsychiatrie comme responsable, je travaille dans l'aide à la jeunesse

Oui.

Il est clair que je gagnais beaucoup mieux ma vie mais j'avoue que quand je suis arrivé en PMS, j'ai jamais postulé en PMS mais qu'on m'a contacté et alors j'avais envie, j'avais soif d'expérience et je dois dire qu'en PMS, cette liberté méthodologique est une telle richesse. Ça c'est la variété des situations est tellement riche. J'avoue que j'ai eu du plaisir à travailler en PMS. Alors que voilà la pédopsychiatrie, est beaucoup mieux considérée. Quand j'ai dit que je quittais la pédopsychiatrie qui plus est en tant que responsable d'unité pour aller en PMS et

que je perdais en plus beaucoup d'argent, les gens se sont dit mais t'es un peu fou de faire ça, mais euh j'aime bien.

Oui. Bhe c'est une clinique riche hein. Enfin de ce que vous témoignez, c'est c'est riche quoi.

Oui oui c'est riche

Bon et bien euh. (Clôture de l'enregistrement)

Entretien As1

Voilà mais donc tout d'abord, Bonjour.

Bonjour Sophie

Vous avez pris connaissance du du formulaire de de consentement. Je vous remercie encore pour votre participation à cet entretien qui je rappelle Ben est un entretien semi directif. Donc l'idée c'est vraiment de vous laisser parler librement. En en étant guidé par quelques questions que j'ai, que j'ai construit et qui sont en rapport avec le le sujet de mon mémoire. Mais donc voilà, c'est c'est plutôt une visée qui est compréhensive et pas du tout de jugement. Donc donc l'important c'est vraiment d'avoir votre perception de professionnelle. Euh bhe je vous rappelle aussi que vous pouvez mettre un terme à l'entretien au moment où vous le souhaitez que vous avez pas d'obligation de répondre à toutes les questions et et puis bah que c'est anonyme et confidentiel et donc les les données que je vais recueillir aujourd'hui ne seront utilisées que dans le cadre du mémoire, ils seront anonymisées. Donc donc voilà vous avez accepté que j'enregistre l'entretien

Oui

Et donc voilà si vous avez pas de questions à ce stade, je vous propose de commencer

Aller go

Aller, je vais vous poser dans un premier temps quelques questions de présentation donc pour connaître un peu qui vous êtes en tant que professionnel et le service en tout cas dans lequel vous vous travaillez. Et puis on essaiera de rentrer un peu dans le cœur du du mémoire. On évoquera un peu les crises, l'adolescence et les difficultés de qu'ils ont de s'exprimer ou pas. Ok ?

D'accord

Alors bhe qu'est-ce que euh fin est-ce que depuis combien de temps en fait vous travaillez en PMS ?

Euh bhe maintenant ça commence à chiffrer. Je pense que ça fait presque presque vingt ans

Presque vingt ans et auprès d'adolescents ?

Auprès d'ados principalement et ici maintenant ça commence peut-être quinze ans. J'ai récupéré une population tout venant, donc de la petite enfance, les parents, donc j'ai du maternel, fondamental et d'ados et presque un public euh semi adulte finalement parce-que avec le Cefa, euh j'ai quand même euh un public ça va jusqu'à vingt-cinq ans aussi maintenant donc euh oui ad adulte finalement.

Est-ce que vous pourriez nous décrire un peu le centre dans lequel vous travaillez ? Donc au niveau réseau, région, l'indice socio-économique, si vous connaissez plus ou moins ou si

Alors bah c'est le centre x hein. Donc le centre c'est un centre PMS provincial x, il a été créé en 2008 suite à un indice socio-économique assez bhe voilà, c'est défavorable on va dire. Et

euh c'est vrai que, à l'époque, enfin moi, je n'avais que du CEFA quand j'ai commencé à travailler ici à x. Et euh Ben c'est vrai que la population a quand même évolué dans un sens pas très positif. Parce que, au départ, on avait enfin voilà. C'est vrai que moi j'avais que du CEFA, donc je n'avais pas encore cette vision au niveau de la petite enfance. Mais voilà, au niveau du CEFA, c'était vraiment un public très défavorisé. On avait affaire à pas mal de de jeunes en décrochage scolaire, délinquance même, qui avait beaucoup de problèmes avec la justice, euh avec les substances illicites enfin voilà, problème avec le juge, l'IPPJ euh SAJ, SPJ donc c'est vrai que c'était des jeunes, vraiment il fallait raccrocher. Enfin plus en lien avec je veux dire finalement voilà le CEFA déjà c'est accrochage à l'alternance, donc il faut déjà déjà des jeunes qu'il faut raccrocher avec l'école et le monde du travail. Donc, des fois, c'est vraiment compliqué de mettre un jeune au travail quand il n'est pas déjà en lien avec l'école. Donc c'est c'est déjà compliqué de pour voir un jeune de se dire il vient à l'école est une victoire en soi, mais quand il faut le mettre au travail c'est encore plus compliqué je trouve. Après, il y a des jeunes qui sont pas faits du tout pour l'école et finalement sur un lieu de travail, ils vont s'épanouir véritablement, donc ça peut être un double challenge pour eux. Je m'excuse de temps en temps, je vais boire pour récupérer un peu de

Je vous en prie

Donc euh voilà.

Et bien vous pouvez nous parler un peu du du professionnel que vous êtes donc la la fonction que vous exercez euh vous êtes une femme mais euh voilà plus ou moins ce que vous pourriez nous dire de vous en tant que professionnelle que vous pensez être utile ?

Ben je pense que je suis pas. Je suis déjà assistante sociale. Déjà fin voilà, j'ai pas la prétention de vouloir changer le monde. Avec eux, j'ai toujours euh, je suis contre l'assistanat, contre tous ces codes : dicter, ériger. Enfin voilà. Je préfère semer moi plutôt que de de me dire voilà, il faut faire ou donner des règles de conduite. Je pars du principe que je sème mes petites graines avec eux, et si ça ne fleurit pas tout de suite, c'est pas grave, ça prendra peut-être du temps, ça prendra euh. Et vu qu'ici on a vraiment un niveau, en tout cas de notre façon de fonctionner ici au sein du Centre PMS, on n'a pas aussi ce ce résultat. Voilà de réussite ou de dire voilà on doit faire. Il faut que le résultat soit au bout de au bout de l'année. Il faut que l'élève ait obtienne une réussite par exemple. Donc ça l'idée de me dire, voilà si l'élève arrive à l'heure, en fin de parcours, c'est déjà une réussite en soi. Enfin, je vise plutôt le bien-être que le voilà, le, la, le, le, le qualitatif plutôt que la, la quantité. Après voilà, je sais qu'on est dans une société où malheureusement on vise plutôt la quantitatif que le qualitatif. Mais voilà, je vise le bien-être de l'élève plutôt que ça. Après, c'est vrai que je me suis déjà heurté face à ce monde scolaire. Bien sûr, ça c'est compliqué parce que quand on est confronté au conseil de classe ou bhe voilà les profs, des fois ils veulent tout apporter à l'élève sur un plateau d'argent en disant Bah je vais faire tout à sa place. Voilà c'est compliqué parce que c'est pas en lui donnant tout, en lui apportant un stage, en lui apportant même déposer jeune sur le lieu du stage que le jeune va accrocher et je me suis déjà avec plusieurs collègues et ça c'est c'est compliqué de de leur faire prendre conscience que ça doit venir aussi du jeune aussi, en partie de de de prendre ses responsabilités aussi en main et ça c'est

c'est pas toujours évident. Donc, des fois c'est aussi un choc culturel de entre l'école et et ma fonction. Après voilà, je je suis, j'ai un pied dans l'école et j'ai un pied en dehors donc c'est ça me permet aussi de prendre de la distance et.

Mm mm

Donc c'est vrai que eux sont toujours euh sont toujours dans le faire et et c'est pas toujours évident de pouvoir prendre de la distance. Et de nouveau avec ce cadre de travail PMS. Puis, je pense que c'est aussi en partie grâce à ma direction. On a toujours pris ce parti de de prendre des temps d'arrêt et de réfléchir en équipe de comment fonctionne comment aussi, on réfléchit par rapport à notre manière de travailler, par rapport à notre manière de fonctionner, comment on réfléchit, comment on voilà. On analyse aussi la situation pour éviter de faire du faire. Voilà pour éviter de. Toujours d'être dans le faire comment on analyse la situation pour éviter finalement de tomber dans un une manière de fonctionner qui n'aura plus de sens pour nous si en matière de de travailleurs. Et voilà comment toujours ramener du sens aussi dans notre dans notre travail finalement. Puis, la chance travaille en équipe aussi c'est un plus.

Oui.

C'est un éclairage aussi. Enfin voilà PMS, donc du coup c'est un travail très. Maintenant la spécificité du CEFA c'est que bon c'est un malheureusement je suis toute seule, mais sinon on travaille en binôme et j'ai une psy qui travaille avec moi sinon cette année-ci je suis toute seule parce que l'encadrement a chuté donc, et donc je suis toute seule aux commandes.

Ah oui OK, il y avait une diminution d'effectifs ?

Voilà on a eu une perte de population et donc euh.

Ah oui

On a perdu à mi-temps.

Oui, vous êtes tributaire de la de le nombre d'élèves

Oui

D'accord

Donc l'année prochaine vu que la population a augmenté je récupère une collègue en même temps. Ouais.

C'est des manières de fonctionner qui qui sont particulières

C'est ça quoi oui. Après, dans le fondamental on est depuis 2018, 2017, on a été renforcé avec les logos, donc maintenant on est une équipe quadri au lieu d'être une équipe tri donc la, la richesse aussi des de l'apport des logos ça a amené aussi à repenser différemment notre manière de fonctionner aussi et euh donc on a montré de manière préventive aussi au niveau des maternelles, donc elles apport elles apportent aussi un regard beaucoup plus euh préventif au niveau maternel, le repère des difficultés au niveau du langage, au niveau euh ça a amené beaucoup plus de en en tout cas, éclairage percutant au niveau maternelles et c'est vrai que ça.

On a, on a eu un moment donné un bon au niveau du des QI, au niveau de du des suivis logos, mais maintenant bhe voilà ça, ça a repris un peu, je veux dire une un petit rythme régulier on va dire.

Et par rapport aux aux crises, qu'on qu'on traverse la crise euh que ce soit la crise sanitaire, la crise migratoire, et cetera. Est-ce que ça, toi t'as repéré un peu des des effets sur ton dans ton environnement de travail spécifique vraiment spécifique ? Ou est-ce qu'il y a des choses qui ont été euh fondamentalement, changées ou euh

Bhe la crise sanitaire, c'est clair que ça a eu un impact au niveau. Enfin, on appelle ça les bébés COVID.

Oui.

Au niveau, au niveau du comportement, la manière dont les parents surprotègent les enfants

Oui

Ça c'est vraiment un un élément euh impressionnant au niveau des anamnèses que je réalise auprès des des parents. Voilà et même niveau des ados, ça c'est impressionnant aussi hein. Des parents qui surinvestissent le rôle de de parent, c'est voilà. Donc avant je j'avais plutôt des parents démissionnaires. Dans certaines euh au niveau du CEFA que là, ils sont plutôt en train de basculer en train de faire des enfants limites euh des ados rois quoi. Vraiment c'est, si il est malade on le met pas à l'école, s'il n'est pas bien euh. Mais en tout cas au niveau maternelles, les bébés covid, les bébés écran, les bébés euh. Là, par contre, il y a cette accroche en plus c'est pas, là, on passe dans une sphère aussi les les écoles sont sont euh comment je vais dire, on passe d'un mode aussi de fonctionnement au niveau des écoles, où ils ont tous des tbi et donc on dit aux parents : « ne mettez pas vos enfants devant les écrans ». Mais les écoles fonctionnent aussi maintenant avec des écrans et donc quand on voit des des des comportements violents au sein des des classes en maternelle et que l'enfant est scotché devant l'écran et quand l'instit arrête l'écran et que l'enfant se met à hurler et se sent plus fin, se sent plus en sécurité parce que l'écran est est arrêté euh on se pose question quoi. Ça, c'est vraiment une. Voilà une interpellation qu'on qu'on se fait toutes. Et même euh on a fait un colloque ici avec les, avec le x (hôpital de la région), avec le docteur, avec Madame x, avec la neuropédiatre euh c'était même une réflexion, c'était est-ce qu'il faut encore, regarder les écrans. Enfin voilà, c'était faut-il pendant les temps d'attente voilà quand les parents ont des rencontres prévues euh avec les bébés, avec les enfants, faut-il garder les écrans ? Faut-il est-ce que les parents doivent garder les écrans comme ça, allumés ?

Mm mm

Et euh

Et quoi d'être attentifs au sein même du

Au service

Du PMS, dans la salle d'attente ? Ok ok

Et même enfin même en milieu hospitalier quoi, c'était vraiment

Oui oui

Un questionnement est-ce que voilà faut-il garder euh le GSM connecté quoi.

Mm mm

Quand ils ont rendez-vous chez le neuropédiatre, chez la neuropsy voilà au niveau de chez à l'ONE, à euh chez le gyné ou des choses ainsi fin parce-que c'est vraiment un questionnement euh

Oui

Parce-que ils viennent consulter, parce que y a un problème de comportement mais en même temps les parents sont là avec leur GSM et quand l'enfant rentre Ben Ben la crise peut commencer parce que y a plus l'objet tant désiré, tant convoité donc finalement euh donc c'est c'est c'est c'est en tout cas c'est interpellant parce-que ici on a vraiment eu cette année-ci, des des enfants vraiment euh après on se dit est-ce qu'il est autiste ? Parce qu'il est euh bhe finalement, une fois qu'il a le téléphone il ne bronche plus une, il n'est plus dans un état euh d'énervement parce qu'il a vraiment cet objet euh cet objet désiré. Et, la solution ? Ben voilà, c'est le GSM est devenu la nounou de référence. Et n'est plus, c'est plus le parent qui éduque c'est le GSM qui éduque en fait. Ou l'écran qui éduque finalement.

Mm mm.

Donc ça, c'est vrai cette année-ci c'était ça a été un gros euh ça a pris pas mal d'ampleur au niveau de la gestion des dossiers quoi.

Ok

Le QI logo, quand on disait que l'enfant n'a pas, ne possède pas, le langage. Ben finalement la question suivante c'est et au niveau du temps d'écran, quelle est sa place ? Parce que voilà, avant on ne po, on ne posait même pas la question, mais maintenant c'est devenu vraiment la question. On ne demande même plus c'est quoi son passe-temps favori ? C'est le temps d'écran. A-t-il des hobbys ? Finalement euh c'est vraiment le l'écran est devenu un hobby. Comme le foot, comme c'est c'est c'est fabuleux. Enfin fabuleux, c'est un peu d'humour noir mais euh je pense que oui. Ça remplace tout, ça remplace le foot, ça remplace euh. Après une fois c'est vrai que j'avais euh c'était au tout tout début de ma carrière quand je disais bhe voilà : « que faites-vous ce soir » ? à une maman, euh « est-ce que vous lisez » des voilà quand il y a un petit souci logo, « est-ce que vous lisez une petite histoire » ? Et la maman m'avait dit qu'elle était analphabète et donc euh là, je me suis trouvé un petit peu, un peu un peu en difficulté en entretien, je dis bhe pas après bhe voilà, y a des petites histoires à conter aussi sur YouTube, et cetera donc j'avais proposé à ce moment-là l'écran de manière je dis voilà, y a des livres audios aussi ou des petites choses comme ça de manière euh pour que l'enfant puisse aussi augmenter son vocabulaire. Mais euh voilà, là quand on est confronté à des réalités de terrain, il faut pouvoir aussi proposer (le GPS du téléphone se met en route) Mais

donc voilà, c'est ça peut encore arriver que si des parents euh rencontrent des difficultés euh au niveau de la lecture au niveau euh

Oui, dans le sens en fait, l'écran peut être une autant une ressource que

Tout à fait oui

Ok d'accord

(GPS se remet en route) Après c'est vrai que ça peut être une ressource comme aussi bien parce que ils veulent interdire les GSM et cetera en classe. Mais après dans les écoles secondaires, les élèves n'ont pas y a pas de PC les profs demandent de faire des recherches via Internet, les élèves utilisent leur GSM, donc OK ils veulent interdire le GSM, mais. Je veux bien rire avec eux quoi, enfin. Alors qu'on donne les moyens fin après voilà, les moyens, y en a pas.

Ouais

Mais ouais voilà, c'est le serpent qui se mord la queue. Mais ça c'est encore un autre débat.

Et par rapport à à l'organisation des des rencontres. Comment vous concevez un peu comment ça se passe en termes de fréquence, de degré avec avec les ados ? Comment vous organisez un peu un peu vos vos

Nous on est particulier parce qu'au niveau de la province, on a bhe le fameux RGPD au niveau euh pour tout ce qui concerne le règlement euh voilà qui m'échappe maintenant

Oui pour les données de la vie privée c'est ça ?

Voilà

Oui oui oui ok

Donc, on va faire signer au préalable les parents euh pour qu'ils nous autorisent à rencontrer leurs enfants.

Ah oui

Au départ, on a un peu cafouillé. Maintenant, en fait, quand les, au début d'année, c'est signé automatiquement dans le dans le dossier de l'élève donc euh généralement on a le fameux RGGP d'office et euh c'est ainsi que ça fonctionne aussi au CEFA. Donc, normalement, tous les RGPD sont signés en début d'année, donc ce qui nous autorise à voir l'élève l'élève facilement quoi. Donc ça c'est mais c'est vrai qu'au départ c'était pas fait systématiquement donc euh. Après, je t'avoue je ne suis pas procédurière. Donc euh je voilà. Si un élève voulait me voir que ses parents n'a pas fatalement signé le RGPD, je rencontrais quand même l'élève. Donc euh

Ok

Voilà. Et puis je faisais en sorte que le parent signait le dossier, le fameux RGPD, je récupérais le coup par la suite mais quand je rencontrais le parent quoi. Après, voilà ma

concentration, mon attention avec l'âge est un peu réduite donc euh généralement je fais des entretiens de 45 minutes - une heure. De là, ma capacité est réduite.

Oui

Et p

Vas-y

Et puis c'est à la demande soit du jeune, de l'éduc, du parent. Euh ça peut être aussi maintenant, bhe comme il y a pas mal de situations où il y a des intégrations, il y a des aménagements raisonnables ou ça peut être voilà de tout venant.

Et par rapport à ces rencontres, est-ce que, est-ce que vous vous identifiez certains obstacles et certains leviers, donc des des choses qui qui facilitent les rencontres avec les adolescents ou par contre des choses qui freinent ces rencontres ? Est-ce que vous, vous avez identifié quelques. Est-ce que vous pouvez donner des exemples de de de freins et de leviers aux rencontres avec les adolescents ?

Après comme j'ai la casquette CEFA et plein exercice, au CEFA c'est facile parce que voilà au CEFA je vais j'ai directement accès aux élèves donc je vais dans la classe et je discute de manière euh plutôt voilà informelle, je demande un peu l'humeur du jour, je papote enfin après les profs comme ça fait bah déjà quand quand même quelques années que je travaille avec eux donc ils savent bien que je voilà, je vois un petit peu, je fais un tour de de table avec eux. Quand je vais je vais à l'atelier toute de suite je m'imprègne de l'ambiance de la classe et donc je vois, je cible plus ou moins qui aurait besoin des services et donc je peux vite voir qui aurait besoin de mes de de qu'on qu'on discute ensemble et donc après je cible et je vais un peu vraiment le chercher voir bhe tiens pas on t'as pas entendu, on discute ensemble et même si voilà on a fait un petit entretien avec l'éduc et euh il m'a donné quelques noms avant. Mais des fois j'ai l'impression aussi que l'éduc me dit: « oh t'as pas envie de voir lui » parce-que Ben il a peut-être eu une une accroche avec le jeune. Mais euh voilà la sensibilité de l'éduc et ma sensibilité des fois non. Voilà, on n'a pas les mêmes sensibilités tous les deux donc euh. Et quand je vois le jeune, je me dis : "ouh celui-là il n'a pas pas une be une jolie tête" et bien souvent bingo quoi. Et puis l'effet de groupe aussi, c'est : « ah non je veux pas voir le PMS »

Ah oui ? Y a

Bha y a toujours cette étiquette de dire : « je suis pas fou hein ». Donc ça reste vraiment marqué au niveau euh générationnel parce que depuis le temps que je travaille, c'est c'est toujours resté ça.

Ils associent euh

Ils associent toujours PMS je suis pas fou

Ouais, ouais.

Donc ça ça reste quand même fort marquer. Après euh, des fois, ils disent: « bhe euh tu sais la fois passée, je suis allé voir ». Parce que voilà, quand je dis mon nom c'est compliqué. Ils

me disent Madame x, c'est plus simple, il dit : « la fois passée je suis allée voir madame x, tu peux aller la voir euh ». J'essaie de rester, d'avoir un dialogue plus ou moins de jeune parce-que même si je comprends pas tout, ils ont des abréviations que ça m'échappe ou des des noms euh. Donc j'essaie plus ou moins de rester un peu de rester accrochée aux réseaux sociaux pour essayer de rester plus ou moins dans leur langage. Mais euh après on en rigole aussi parce que du coup Bah voilà j'essaye de faire la jeune alors du coup ils rigolent ils disent : « Ah » donc voilà alors en même temps ça crée du lien parce-que ils se disent bhe voilà elle essaye de faire jeune mais en même temps euh la pauvre. Donc du coup ça l'est, ils restent perplexes c'est bhe ils ont pitié de moi et du coup ils viennent facilement. Donc ça c'est ma méthode au CEFA, et là donc j'ai du CEFA ville de x et j'ai j'ai que la x et là c'est plus sous forme de d'invitation qu'on remet soit à l'éduc. Donc là difficile de se rendre en classe, d'aller déranger le prof.

Ah oui

Donc là déjà le le contact est plus compliqué avec les élèves et là c'est via l'éduc ou c'est plus les parents, là, qui viennent vers nous quoi. Ou la direction. Mais là c'est que le est quand même

Dans le sens où euh. Donc, au CEFA c'est l'idée plutôt d'aller à la rencontre

Oui

Il y a un mouvement vers le jeune

Oui

Et cetera, dans une, dans des. Enfin quand c'est des classes plus académiques là c'est un peu plus difficile, mais donc les interpellations elles viennent quand même plus plus d'ailleurs. Donc vous rencontrez les jeunes parce que vous êtes interpellés par d'autres, ou parce que ces jeunes qui qui interpellent ? Est-ce que ça y a une un peu une proportion, je sais pas moi, 2/3, 1/3 ? Ou est-ce que dans dans dans la demande, qui formule la demande ? C'est c'est plus quand même les autres ou ça peut être le jeune ou c'est le jeune qui est

C'est pas forcé au CEFA fin voilà d'aller en classe et d'aller les les titiller. Je pense qu'après ça peut euh ça peut être du du 50 50

Oui.

Parce qu'il y a aussi des accompagnateurs. Donc en fait ce qu'il y a c'est que voilà y a au CEFA y a si je dis pas de bêtises, il y a trois sites. Il y a le site de x, il y a le site de la x et il y a le site de de x. Donc, x c'est vente et cuisine. Euh x, c'est principalement tout ce qui touche au bâtiment, donc meca euh carrosserie euh et maçonnerie et x, c'est horti et la vente. Et donc quand les groupes sont assez, sont assez homogènes et se sont souvent des petits groupes, et euh bhe à force enfin d'y aller de manière assez euh d'essayer de mettre des permanences quand même assez fixes pour quand même ils puissent nous voir assez régulièrement, et je pense le fait de nous voir régulièrement, d'aller dans leur classe et voilà, de demander

comment ça va ? Et puis surtout de suivre un peu leurs péripéties aussi au niveau des stages, au niveau de leur vie amoureuse, et cetera, et que voilà, enfin puis même euh ce qui est assez comique, c'est que quand je vais à x et que même les élèves m'interpellent, donc c'est. Je je me dis que finalement il y a ce côté euh. Une fois je je descendais du métro, il y a une fille qui qui m'a sauté dessus, qui m'a embrassée euh j'étais même surprise. Donc je me dis voilà que la part du boulot elle est là et que voilà c'est. Je me dis le l'accroche est faite mais euh quand y a des jeunes qui arrivent en classe, qui me serrent la main, ça c'est voilà, c'est je me dis la petite graine elle est semée quoi.

Mm mm

C'est fait. Après euh ouais. Donc c'est ça que finalement je me dis, ce sont les jeunes les plus abîmés finalement où euh que. C'est ça, ça met plus à cœur finalement ce ce genre de public que là où il y a plus de cadres ou euh après je suis quelqu'un de plus créative et donc du coup j'aime bien aller euh quand j'ai quand j'ai matière à faire ce que voilà comme j'ai envie de créer que voilà, où il faut passer par tout un circuit, faut mettre des cartes où finalement voilà, quand le jeune ne vient pas de lui-même, il faut mettre un des cartes à l'éducatrice pour venir prendre rendez-vous. Le jeune vient, mais des fois, il y a des petits couacs.

Et les cartes c'est quoi ?

C'est quand y a. C'est un exercice.

Ah d'accord. Ok.

Quand on est plus protocolaire

Et donc là il y a un système de de cartes pour pour les rencontres ?

Pour les rencontres oui

Et donc ces cartes c'est qui ? Comment comment ça fonctionne ?

Donc c'est quand par exemple euh, voilà l'éducatrice, nous parle d'un élève qu'il faut rencontrer

Oui

On remet une petite carte, une invitation en disant : « Bah voilà, à telle heure on souhaite te rencontrer » et là

Ah oui c'est une proposition de rendez-vous

Voilà

Et là le jeune vient ou pas.

Oui

OK d'accord, et ça c'est d'office comme ça que ça se passe ? Comme ça, spontanément euh

Non, c'est moins, c'est moins spontané, ouais.

Donc un jeune qui vient toquer à la porte ?

Ça n'est jamais arrivé en tout cas

Non ? d'accord.

Moi, c'est vraiment sur sur rendez-vous.

Ouais.

C'est vraiment deux systèmes totalement différents. Cefa et plein exercice euh.

Et ça ce serait dû à à la population ? Ce serait-ce serait dû à quoi ces deux

Ben disons

Différences

Le CEFA en fait tu as des blocs comme c'est deux jours d'école avec le CEFA.

Oui

Ils ont. Je prends par exemple le de x en vente, ils ont sur une journée, ils ont je pense qu'ils ont six heures la même prof. Et bah du coup c'est vrai que si je vais dans le plein exercice ils ont des cours à la chaîne quoi. Après, ils ont pas toujours cours non plus. Il y a un gros souci au niveau de l'absentéisme chez les profs et donc ça aussi. Enfin voilà, on avait mis en place des animations et avec ma collègue on s'est dit : « bah ils vont arriver les élèves, ils vont arriver ». Et puis on apprend, avec l'éduc, que le prof est malade et qu'ils ont reculé les heures enfin voilà donc ça.

Oui, vous êtes pas forcément avertie non plus.

Non

Oui. ok.

Donc on, en début d'année voilà on voulait mettre en place des animations ici bhe ici les élèves de deuxième, on a fait tout le premier degré, les deuxièmes on a fait toutes les deuxièmes années.

Ouais

Pour voir un peu le CE1D, comment voilà comment ils allaient gérer un peu ce ce moment au niveau du de la passation, de leur CE1D et, pour l'année prochaine bhe voilà comment ils envisagent aussi leur leur orientation. Parce que le CE1D, ça peut ouvrir des portes comme ça peut en refermer et euh certains ont déjà un projet bien bien défini donc c'est aussi vérifier que ils ont bien ça en tête. Si ils obtiennent leur CE1D. Voilà avec l'idée en tête de leur projet. Est-ce que c'est bien clair dans leur tête ? Donc on a un petit peu redéfini tout ça et pour certains Ben heureusement qu'on passait parce que sinon ils allaient foncer droit dans le mur donc. Le travail à domicile. Enfin voilà les prépas et cetera, parce que des fois en plus y

a quand même pas mal d'enfants qui ont des problèmes dys et euh Ben il y a pas d'aménagement raisonnable mis en place fin donc en même temps y a on sent qu'y a une surprotection des parents, mais en même temps y a y a un relâchement. Enfin c'est c'est assez particulier. On dirait qu'il y a, il y a, il y a une, il y a un surinvestissement, mais en même temps tout ce qui concerne les devoirs des parents de de mettre des choses en place pour le bien-être des enfants, y a rien. C'est comme si voilà, il y a, on s'occupe de leur fin, ils mettent tout en place pour le. Si le prof a mal parlé, on descend à l'école, mais en même temps ils mettent rien en place, c'est c'est paradoxal.

Et ça, vous avez-vous comprenez un peu ou cette logique ou pas, vous avez un peu identifié d'où, pourquoi ou pas du tout ?

Ben ici, ça c'est on essaie un peu de de de de réfléchir sur le sur ça. Ici, on va voir une petite mise au vert la semaine, on va fermer les bureaux pour un peu réfléchir à ce concept là aussi parce que on a eu une situation similaire en mat en primaire où là aussi on est confronté à un petit garçon aussi, comme ça ou les parents sont aussi dans un sur investissement mais à outrance. Et quand ben voilà, il y a aussi il va fracasser le crâne d'un petit copain commotion cérébrale. Enfin voilà. Mais alors quand on dit bah les parents ils sont quand même fâchés, enfin on peut comprendre. Il dit : « bhe, on s'en fout des parents ». C'est notre petit garçon avant et là on se dit bhe non. À un moment donné on peut pas cautionner, il y a des règles et aussi des donc là on va un peu réfléchir à tout ça. Fin à remettre euh. Quelque part, travailler à bureaux fermés et pouvoir remettre encore. Prendre du temps à. Tu sais que ça c'est. Après voilà les réseaux sociaux, enfin l'image, l'immédiateté, enfin.

Oui. Ça, par rapport à ça, euh fin y a y a des questions qui vont euh y a ce rapport au temps en effet, qui est euh je sais pas si en tout cas dans le contenu des rencontres, dans dans le discours des jeunes que vous rencontrez, est-ce que ce rapport au temps, il y a des choses aussi qui sont très spécifiques ou qui euh certains auteurs qui disent Ben voilà les les les les ados ils sont pris un peu dans une urgence et dans un présent euh permanent.

Mm mm

Est-ce que euh vous dans votre pratique vous remarquez que Ben en effet, ou est-ce que y a quand même, est-ce qu'ils peuvent interroger et leur passé ? Ou est-ce que ils peuvent envisager aussi leur futur ? Ou euh ou pas ? Qu'est-ce que vous pourriez dire un peu par rapport à ça ?

Ils sont très sur le moment, sur le moment présent, c'est très euh. [Coucou ça va ? Tu as su trouver une solution pour ton fils ?] Ils sont assez dans le dans le moment présent. Après quand ils se plongent dans le passé, c'est souvent douloureux et donc des fois ils ont pas très envie d'aller replonger dans le passé. On on voit surtout quand euh et puis, c'est c'est c'est sur le moment même, quand quand je disais que je passe en classe et quand je vois leurs mines déconfites et cetera, et je dis : " bah voilà t'as envie de discuter ?" c'est là tout de suite, c'est pas dans cinq minutes, c'est pas dans voilà, dans une heure c'est maintenant, c'est maintenant. Si je dis : "bhe je te prends, je discute avec elle et puis, je reviens après". Si la phase est

passée, c'est passé. Donc c'est vraiment je je dois vraiment analyser la situation disant lequel est le plus urgent ? Si elle je vois que ça va et que lui c'est vraiment pas top. C'est c'est vraiment je dois vraiment analyser la situation en deux secondes en disant le le lequel est vraiment le plus à vif. Et ça c'est des fois c'est pas toujours évident parce que

Oui faut être là au rendez-vous quoi.

Ouais c'est ça quoi, c'est vraiment l'analyse en et euh justement il y avait un jeune euh voilà qui euh il il n'est pas spécialement méchant, enfin il est. Et là en fait, il est toujours en sweat à capuche. Mais vraiment je dis : " wow il a l'air euh". Et en fait je me suis dit : « oh je m'suis dis OK ». Ben en fait il est venu près de moi en disant : « vous avez vu ma mère » ? J'ai dit : « aller ok viens parce que c'est bon » et euh et en fait il a fait tout le tour de la classe, il tournait. Et puis je dis, si je me pose gentiment sur ma petite chaise, il va me prendre pour une et donc j'ai j'ai suivi dans la classe en tournant autour. On a déambulé en fait, et. Puis à un moment donné je frottais les les carreaux, et puis euh et puis après il parlait de rien et à un moment donné quand il s'est posé, je me suis posé et puis là on a pu discuter et puis euh je dis « bon maintenant qu'est-ce qui se passe » ? et euh et en fait j'ai pu comprendre que voilà, il y avait un un ami à lui de l'IPPJ qui était qui était décédé. Donc c'est c'est un gars qui vit sans kot, qui fait qui, qui vit dans la rue. Enfin voilà qui est vraiment. Mais qui s'accroche à l'école malgré tout parce qu'il il vient, il a trouvé un stage fin et euh fin je je sens que c'est on peut le on peut le perdre à tout moment mais je me suis dit il a décidé de venir autant il ne venait jamais l'année passée, il n'était jamais venu me voir, mais là voilà, il a suffi qu'il y ait en plus il était grand plus grand que moi, je lui fais : « bhe on peut se parler ». Donc voilà.

Trouver des des astuces parfois et ça par rapport à enfin est-ce que, est-ce que vous utilisez un peu des des supports enfin je sais pas en termes de contenu des rencontres euh qu'est-ce que vous pourriez peut-être dire dans un dans un sens un peu plus large de comment les jeunes s'expriment, est-ce que euh aller je veux dire est-ce que ils parlent spontanément ? Est-ce que par exemple, est-ce que quelle place occupe les silences ou les discours un peu décousu les embarras et est-ce que vous vous avez recours à des aides à des supports en cas ben voilà s'il y a des jeunes qui ont vraiment des difficultés à à parler. Est-ce que, est-ce que vous avez recours à des à des supports ? C'est plusieurs questions donc euh

Bhe par rapport à ça les silences je les laisse venir

Oui

Fin, moi ça me dérange pas du tout

Mm mm

Donc euh. Au contraire ils sont les bienvenus euh je le laisse s'exprimer parce que justement les silences ils sont importants. Après j'ai vraiment eu des fois une jeune au niveau euh où elle me dit : « moi, je parle pas ». Après je dis : « bah » après je lui dis : « comme je dis toujours je dis je je suis pas obligatoire donc si vous voulez pas me parler je vais voilà je reste là et je joue à Candy Crush je suis d'accord avec ça je je dis moi mon boulot il est là, je suis

là, je suis présente, ma journée est payée, si vous voulez pas me donner du travail, je suis ok avec ça ». Je dis : « voilà, je peux continuer à faire ma partie de Candy Crush parce que je n'arrive pas à passer mon niveau donc vous inquiétez pas pour moi euh ». Donc je je suis très dans l'humour aussi euh et euh après j'ai je parle et papote, y avait une jeune elle m'a dit : « je vous parle pas ». Après j'avais étaler mon jeu euh mon jeu de cartes et elle me dit : « c'est quoi ça » ? Je dis : « c'est un jeu de cartes, après t'es pas obligée de prendre une carte mais ». Et puis quand j'ai dit ça, après elle dit : « c'est quoi ces questions » ? Je dis : « t'es pas obligée d'y répondre » et puis elle regarde la carte et elle dit : « oui mais, je je sais plus c'était quoi la question » et elle me dit : « oui mais en fait euh » et puis elle a commencé à déballer plein de trucs. Je dis : « bhe en fait, pour une qui ne parle pas euh ». Donc c'est. Ou alors des fois, ça, ça m'arrive aussi. Je dis : « comme je suis pas toujours très à l'heure vu que voilà je viens en transport en commun » et cetera. Donc des fois je je parle, je me mets moi-même en scène, donc du coup je je dis : « voilà ce matin je suis arrivée en bus, voilà pas trop envie de venir mais bon le bus et euh et alors en plus voilà j'avais su, il y avait une jeune que j'avais retrouvé dans le bus, elle me dit : « vous prenez le bus Madame » ? Je dis : « oui » et c'était une qui voulait pas spécial me voir, elle dit : « vous venez en bus » ? Je dis : « bhe oui ». Je lui dis : « tu vois on peut venir en bus à n'importe quel âge hein » donc et là du coup bah voilà on a commencé une conversation dans le bus, je lui dis : « tu sais on peut si on peut faire comme si on se connaissait pas hein ». Donc euh je crois qu'après elle a fait passer le message aussi aux autres et après bah voilà ça fait débloquer aussi plein de situations. Donc euh

Ça le le le le fait de de parler, enfin je veux dire de qu'ils en parlent les uns les autres, l'influence en tout cas du groupe

Oui hein

Et de leurs pairs, ça c'est quelque chose qui est fin je sais pas au niveau de leurs relations et de ça qu'est-ce que vous pouvez dire par exemple de ça, par rapport à leur relation ?

On a fait une animation

Oui

Et alors euh vu qu'il y avait un gros conflit de classe et il y en avait deux, en tout cas on le sentait bien qu'y en a deux qui euh voilà. Tout le monde participait à super bien. J'avais fait le petit jeu de l'iceberg et euh sur les phoques de la banquise et euh il y en avait deux qui voulait pas y aller et en fait Ben parce qu'elles s'auto influençaient et euh tout le monde a fait fondre la banquise et elles ont craqué finalement et elles ont participé et après elles ont même joué avec la prof à cache-cache et voilà comme quoi le groupe a peut euh vraiment influencé et et je pense que. Et pourtant c'était pas les plus difficiles je pense à la base parce que après le truc facile elles ont facile à parler. Mais euh je je pense qu'elles partaient du principe qu'elles voulaient pas se lever et aller sur la banquise quoi. Je pense que l'idée du du phoque sur la banquise ne leur plaisait pas. Mais après je dis tout le monde joue, je dis sou ben voilà, je devais faire la, aller faire la musique. Et donc quand je disais que je coupais la musique,

j'enlevais les je faisais fondre la banquise quoi. Mais euh sinon après, elles ont participé. Mais c'est vrai que l'effet de groupe euh, parce que même avec les les garçons qui enfin les métiers où là où le secteur c'est plus, est plus masculin parce que c'est voilà, il y a rien à dire. Le fait que voilà, ça discute entre eux. Ouais et ça je je m'y attendais pas le fait d'avoir discuté avec un c'est ben en disant voilà y en avait un qui réfléchissait par rapport à son orientation. Mais pourquoi tu vas pas en parler au PMS ? Ils peuvent t'aider et je dis Bah tiens si ça peut faire euh.

Ben oui

Ça peut faire écho.

Est-ce que par rapport aux rencontres, est-ce que ça, vous, vous constatez si est-ce, est-ce qu'ils ont une, est-ce qu'ils utilisent le je quand ils parlent, est-ce que, est-ce que, ils peuvent aussi interroger les choses, donc se demander en fait le pourquoi telle chose se passe le sens en fait de ce qui, de leur histoire, de ce qui leur arrive, est-ce que les dans les entretiens, dans les rencontres, vous pouvez avoir des des rencontres qui vont dans ce sens-là, vraiment, d'interroger, d'interroger les choses, le sens de leur histoire, de leur vie, de ce qu'ils, de ce qu'ils vont faire, est-ce que ils ont une facilité à parler d'eux ou pas euh ?

Quand même

Oui

Oui franchement euh. Oui j'ai rarement eu des jeunes euh. Non mais souvent je trouve que chez certains ils ont même déjà fait des, un travail sur eux-mêmes fin, on sent qu'ils ont déjà, certains ont déjà consulter des psys ou euh on sent qu'il y a un travail qui a été fait sur eux-mêmes.

Et par rapport aux, au regard, au regard des autres, par rapport à à l'image qu'ils qu'ils ont euh d'eux-mêmes ou ou que les autres ont d'eux. Est-ce que ça voilà, c'est des choses qui reviennent dans les rencontres, le, le regard, le regard des autres ou leur quels regards, eux, ils ont, est-ce qu'ils sont critiques par rapport à eux, ou ou pas, ou euh ?

Alors l'animation qu'on a faite la semaine dernière, c'était justement par rapport à ça, parce qu'il y a par rapport à justement au regard. Enfin, y avait deux filles elles étaient euh c'était pire que des Kardashian euh maquillées à outrance. Et là je me suis même dit : « wouaw c'est quoi ça » ? Ok, elles sont en vente. Donc finalement c'est vrai que les profs insistent toujours que elles doivent être bien euh présentables enfin voilà qu'ils doivent être soignés, soigneux. Mais là c'était c'était juste pas possible, c'était quand même euh en plus elles avaient des extensions mais bon les extensions étaient pas très bien placées enfin c'est c'était quand même trop trop

Et et quoi ? On vous a demandé d'intervenir par rapport à ça ?

Bhe y avait ça y avait mais c'est dans l'ambiance de la classe parce qu'en fait les deux filles là elles sont vraiment même au niveau quand on a fait ça en cercle. Elles étaient excentrées du cercle, elles étaient vraiment je dis, c'était pas vraiment très cercle, ça c'est un cercle pointu, donc elles formaient vraiment pas du tout le cercle. Donc je dis : « voilà, un cercle c'est plutôt rond, c'est très doux, c'est c'est voilà. Là, on a un cercle un peu sur une pointe », donc c'était vraiment pas très joli. Et puis, il y avait d'autres problèmes aussi parce qu'en fait quand ils se parlent, c'est. Mais même pas qu'avec ces deux filles là, c'est entre eux. En plus, il y a deux sœurs dans la classe. Après on voilà, c'est vrai qu'en fratrie, des fois c'est pas très sympa, entre frère et sœur. Là, c'est deux sœurs et euh c'est « connasse » euh. Alors il y a une jeune qui vient du spécial, qui a 21 ou 22 ans je ne sais plus et là, bhe elle a pas vraiment de de second degré. Donc dès que voilà on lui parle, elle prend tout en attaque personnelle. Donc c'est très compliqué aussi à gérer au niveau émotionnel. Il y en a un autre, il est pas toujours là donc euh voilà c'est l'intégration est compliquée. Et là Ben il était là donc on en a profité aussi, mais hyper intelligent parce qu'il a repéré vraiment tout. Voilà d'ailleurs je m'en suis servi comme un peu régulateur parce que je trouvais qu'il avait un regard, même s'il est pas souvent, il a vraiment ressenti tous les tous les je veux dire les points compliqués au niveau de la classe et euh c'est impressionnant, il est pas souvent là mais il a une vision claire des choses et fin voilà, c'était quand même euh. Ça a un peu porté ses fruits parce que les choses, les non-dits ont pu être sortis, enfin voilà, ça fait quand même euh. Et la semaine. Il y a quinze jours d'ici ou la semaine dernière, une des deux filles fin une de Kardashian que j'aime pas trop étiqueter mais elle était pas là et l'autre fille n'était pas était présente mais moins maquillée fin elle avait enlevé ses donc comme quoi finalement, le regard ça a son importance pour certaines et euh pour d'autres euh pas du tout. Après c'est vrai qu'il y en a une autre, on en discutait encore elle disait : « ben voilà, je pourrais. J'aime bien me maquiller pour être libre, je pourrais plus sortir sans fond de teint, je peux plus sortir ». Elle a dit : « vous avez vu j'ai plein de boutons euh ». Après c'est vrai que le métier de vendeuse c'est ça renvoie après les profs elles font aussi du matraquage aussi, faut être présentable il faut donc c'est vraiment très euh. Et puis, je pense qu'elle aussi elle passe la vidéo de nous faire un peu sourire du « diable s'habille en Prada ». Donc euh voilà, ça me fait un peu sourire. Je me dis, y a peut-être d'autres films que ça. Mais euh. Donc, tout de suite, on passe à voilà. La petite fille toute simple, qui s'habille finalement après en en femme fatale, je me dis y a peut-être d'autres choses à regarder

Et ça si vous faites des propo fin je sais pas si ça arrive par exemple là Ben vous auriez vous conseilleriez peut-être un autre film. Est-ce que ça s'est suivi quand vous, quand vous faites des des propositions ou euh enfin là, je sais pas si vous l'avez fait mais euh quand, quand, quand vous dites bhe tiens il faudrait faire comme ça ou que ce soit aux éducs ou aux profs ou la direction, est-ce que vous avez quand même vous avez-vous êtes entendu ? Il y a un suivi, un suivi de ce que de votre travail, de de ce que vous vous avez-vous avez proposé ou pas ?

Bhe j'ai beaucoup lâché prise parce-que voilà. Parce que sinon euh j'étais pas super entendue.

Non ?

Mm mm. Quand je disais, il faut aussi laisser le jeune faire ses propres erreurs. Voilà, le conduire au travail c'est bien, mais si tu fais ça avec tout le monde tu vas t'épuiser et en plus après et tu te rends compte le jeune ne va même plus travailler Ben ça t'étonne mais non moi non ouais c'est pas spécialement entendu.

Oui

Ou alors euh quand on dit Ben il faut l'envoyer en enseignement spécialisé, Ben oui je veux bien mais avec des 15 sur 20 tu le mets dans quoi dans l'enseignement spécialisé ?

Et et là qu'est-ce que vous faites, je sais pas comment par exemple le jeune il faut l'envoyer en enseignement spécialisé et vous, vous dites ben non, il a en tout cas des il n'a de problèmes d'apprentissage, est-ce que vous êtes obligée, tenue de faire des tests et de voir ou

Non

Ok ça vous êtes ça à ce niveau vous êtes vraiment indépendants ?

Oui on est totalement indépendants

D'accord. OK.

En plus j'ai le soutien de ma chef donc ouais donc à partir du moment quand je dis quand ? Vous prendrez conscience que il faut vraiment vous prendre vos responsabilités d'écoles et d'enseignants ? Allez bah voilà, cet enfant n'a pas sa place dans l'enseignement ordinaire. À partir de ce moment-là on pourra aller ensemble. Mais là moi je vais pas commencer à faire à mettre en place des choses. Que après le parent, comment je vais expliquer à un parent qu'il doit aller dans l'enseignement spécialisé déjà avec des 15 sur 20, il a sa moyenne partout. Le parent il va me rire à la figure, il va dire je suis pas le PMS il est fou là, il va donner il va donner raison. Donc euh non non non.

On arrive au terme de, au terme de l'entretien. Mais est-ce que c'est peut-être une dernière question ? Est-ce que par exemple dans les dans, dans, dans les rencontres, est ce qu'il y a, vous remarquez que les jeunes, les ados aujourd'hui aspirent à des choses euh alors il y a tout ce qui est aspiration religieuse, spirituelle, et cetera. Est-ce que ils se tournent vers des choses est-ce que vous entendez en tout cas les ados que vous rencontrez, se tourner ou aspirer à des choses, que ce soit plus, plus, plus, plus religieuse, plus spirituelles ou autres, hein ou pas ?

Bhe en tout cas, pas dans ma population rencontrée.

Ok

À part qu'ils utilisent plus les termes euh dans du monde arabe, mais enfin à part ça. Puis qu'après je regardais le jeune et je disais : « tu t'es pas, t'es belge, toi » ? Mais donc voilà quoi.

Et quoi ? Il utilisait, il parlait, il parlait.

Fin il avec des noms. Mais bon, je me dis que c'est sûrement des réseaux sociaux, des choses ainsi mais.

Oui

Est-ce que c'est pas pour. Enfin, j'en sais rien mais est-ce que c'est pas pour faire groupe ou pour faire un peu communauté

Oui c'est plus ça

D'utiliser un peu le langage

C'est ça

Qui règne dans le dans le groupe ?

C'est ça. Oui oui oui non, c'est pas question de de religion ou de.

Oui

Non. Ça, ça peut faire un peu identité euh communauté quoi.

Ouais.

La question de la religion elle est pas trop interrogée. En tout cas chez les jeunes que vous rencontrez ?

Non non vraiment pas quoi.

Ok. Bon bhe oui, on arrive en tout cas à la fin à la fin de de mon questionnaire et donc merci, merci pour ce que pour la richesse en tout cas de de ce que vous venez d'amener. Je sais pas s'il y a d'autres choses que vous vous vous estimez importantes de dire ou et que et que moi je n'ai pas. Enfin voilà qui n'ont pas été évoquées et que vous vous trouvez quand même importantes de dire euh ?

Je pense qu'il faut faire confiance à la jeunesse et euh voilà. C'est vrai qu'ils ont pas eu facile avec ce qu'on a traversé, comme comme crise, et cetera, mais voilà, je pense je pense qu'on a, on a tendance à les à les stigmatiser, à les enfermés dans des dans des petites boîtes, à essayer de les. Je sais pas comment m'exprimer mais voilà, je pense qu'il faut leur faire confiance et que ils peuvent être surprenants par moments. En tout cas, ils ont beaucoup plus de compétences qu'on ne le pense. Et ça, c'est ils me l'ont déjà prouvé à plus d'une fois. D'où peut-être ce cette surprotection des parents et donc du coup ils ont-ils ont peut-être une faible estime d'eux-mêmes. Mais euh en fait je pense que si les parents lâchent un peu, ils pourraient plus déployer leurs ailes que. Et lâcher les réseaux sociaux peut-être ? Ouais. Bah voilà quoi.

Bhe merci x !

Merci à toi Sophie.

Entretien D1

Voilà mais tout d'abord donc bonjour et et merci encore de participer donc à à cet entretien. Donc j'ai bien reçu en effet le le formulaire de consentement signé. Je vous rappelle bhe en en tout cas enfin ici c'est c'est un entretien qui est semi directif et donc le l'idée c'est vraiment de vous laisser parler librement à partir d'un guide d'entretien que j'ai, que j'ai quand même élaboré pour que ce soit en en rapport avec mon thème de mémoire. Mais c'est une visée qui est vraiment compréhensible et compréhensive et qui n'est voilà, y a pas, c'est pas du tout dans le jugement c'est, l'important c'est que vous puissiez, vous, dire un peu vos perceptions de professionnels, et cetera. Je vous rappelle bhe que vous pouvez mettre un terme à l'entretien à n'importe quel moment

Mm mm

Que vous, il n'y a pas d'obligation de répondre à toutes les questions et que c'est anonyme et confidentiel. Donc, les les données qui vont être recueillies ici ne sont utilisées que dans le cadre de mon mémoire, et seront anonymisées en tout cas dans dans dans ce cadre-là et donc vous avez accepté que l'entretien soit enregistré. Donc voilà je vous remercie encore. Est-ce qu'à ce stade vous avez, vous avez des questions ?

Euh non

Non ? Ok donc on peut démarrer. Je vais vous poser quelques questions de présentation donc pour voir un peu quelle professionnelle vous êtes et le centre dans lequel vous travaillez. Et puis, bhe on entrera un peu dans le vif du sujet et donc y aura il y aura quelques questions sur le, le contexte, un peu de des crises qu'on qu'on traverse et puis sur les les adolescents, leur manière de s'exprimer et voilà. Ça va ?

Ça va. D'accord.

Alors depuis depuis combien de temps est-ce que, est-ce que vous travaillez en PMS ?

J'ai commencé en novembre 2019 donc donc là ça fait on est quoi ? On est en 2025 ?

Oui

Ça fait ça fait moins de cinq ans en tout cas, quatre ans et demi.

Ok. Et auprès d'adolescents, ça fait combien de temps que vous travaillez ?

Alors, j'ai commencé directement en 2019 dans des écoles secondaires. Donc en fait, à la base, le parcours c'est j'étais au x où là j'ai j'étais dans une école secondaire, j'avais la guidance d'une école secondaire qui s'est poursuivie jusqu'à la fin euh pas de mon contrat parce que j'ai postulé donc en tant que direction au x. Euh juste récemment j'ai commencé en septembre et entre-temps j'ai eu trois mois de congés de maternité donc ça fait pas très longtemps que je suis en poste ici à la direction. Mais euh mais avant ça, voilà, j'ai fait les les les quatre ans au sein du secondaire, notamment du secondaire qualité qualification et professionnel. Faut savoir c'est c'est du x et il y a deux nouvelles écoles qui se sont créées aussi sur le site. C'est l'école x qui est du première et deuxième secondaire générale. Donc et l'école là x qui elle est une école de troisième quatrième général. Donc l'idée c'est dans la continuité de x ou alors si les élèves de x veulent faire du qualifiant, bhe ils ont l'opportunité

du côté de de x en fait. Donc moi j'avais la guidance de d'abord x, et j'avais des écoles primaires et maternelles. Et puis après l'année d'après, comme ils ont créé des nouvelles écoles, j'ai eu la guidance exclusivement que du secondaire en fait donc. Donc voilà, et c'était au niveau des âges assez varié, puis finalement de de la première à à la sixième, voire septième en fait professionnelle, voilà.

Ah oui. D'accord. Et donc oui, ça, ça fait du coup euh combien d'années que vous êtes occupée alors auprès des auprès d'adolescents ?

Euh bhe euh depuis que j'ai commencé, donc ça fait quatre ans, j'ai fait vraiment quatre ans

Ah oui.

En tant qu'agent de PMS. Enfin c'était de novembre 2019 à Ben je me suis arrêté, j'ai commencé en septembre ici, Ben je me suis arrêtée pendant avant les vacances scolaires, les grandes vacances. Jusqu'à juillet, début juillet 2024 en fait

Ok

Donc un peu moins de quatre ans, trois ans et demi j'ai fait.

OK

Voilà.

Et enfin est ce que vous pourriez nous décrire un peu le centre PMS dans lequel dans lequel vous travaillez donc au niveau Ben réseau, indice socio-économique, l'emplacement géographique, et cetera.

Donc au niveau des de quand j'étais en secondaire où maintenant ? Actuellement ?

Actuelle oui oui

Alors actuelle ici maintenant j'ai la direction du Centre PMS x qui a qui a la guidance dans quatre communes différentes. Donc on a x, x, x, x et x. On a deux écoles secondaires aussi, une école spécialisée donc x qui est sur x et aussi x qui est une école confessionnelle musulmane. Et et donc là on travaille c'est les deux écoles secondaires qu'on au sein du centre PMS x. Mais en fait finalement notre c'est un peu notre richesse aussi et c'est la richesse de tous les centres PMS de la x aussi et c'était la richesse du x. C'est que on est quand même dans un indice socio-économique assez euh j'ai envie de dire varié au niveau de des écoles de par le fait que ici moi mes écoles sont effectivement que ce soit du côté d'x, x ou x et et x c'est pas exactement les mêmes, les mêmes types de de familles et en secondaire, à l'époque du PMS x, là c'était x où là et en plus dans le qualifiant, c'était vraiment un indice socioéconomique vraiment assez bas donc. Donc voilà. Donc c'est assez varié finalement au niveau des des PMS.

Donc oui, votre fonction bhe vous êtes, vous êtes directrice, d'accord ? Et et avant cela, avant d'être directrice, vous ?

Conseillère psychopédagogique.

Conseillère euh

Oui. Donc avec une formation de psychologue, hein, comme tous les conseillers psychopédagogiques évidemment mais donc psychologue de formation et et euh, j'ai commencé à être un peu je sais pas si c'est un détail hein mais j'ai commencé en tant qu'auxiliaire psychopédagogique mais bon, il faut savoir qu'être auxiliaire pédagogique et conseillère pédagogique c'est exactement le même travail au sein des Centres PMS. C'est juste que, on gagne moins d'argent.

Ok. Ok. Ce n'est pas un détail

Comment ?

Ce n'est pas un détail !

Non non c'est c'est. Mais voilà, le travail le travail est exactement le même donc euh. C'est juste que j'avais. Je suis entrée sous contrat de remplacement en tant qu'auxiliaire psychopédagogique et que y a y a un contrat qui s'est poursuivi en tant que conseillère psychopédagogique. Mais voilà le le c'est parce que j'avais les deux diplômes c'est pour ça que ça a été possible de le faire.

Oui. Le travail sur le terrain en lui-même est pareil quoi.

Oui. Oui. Exactement.

Bon Ben. Donc voilà, ici on va un peu rentrer dans dans le sujet du mémoire. Donc tout d'abord c'est un peu des questions de contexte. Donc je sais pas si vous vous avez identifié des effets un peu des crises sur votre environnement de travail, donc que ce soit la crise sanitaire, mais aussi la crise économique, migratoire, et cetera. Est-ce que voilà, vous avez pu identifier des des des changements sur votre, fin sur votre lieu de travail, au niveau des équipes, sur le public que vous rencontrez. Voilà qu'est-ce que, qu'est-ce que vous pouvez dire par rapport à ça ?

Oui oui tout à fait. Oui j'ai Ben en fait bon déjà moi, je suis arrivée juste juste avant quelques mois avant le COVID et avant le confinement et donc ça, que ce soit structurellement. En fait on a dû adapter nos manières de de s'entretenir avec les jeunes, ce qui a fait pas mal, ce qui a bouleversé déjà pas mal de choses, ce qui a ouvert aussi d'autres potentialités, potentialité de d'entretien je pense notamment TEAMS ici, le fait qu'on fasse les questions réponses par TEAMS c'est quelque chose qui, avant le confinement, on n'aurait pas fait avec les jeunes. Alors même après le confinement, ça a été assez rare de de poursuivre cette voie là parce qu'on trouve que la richesse est toujours plus en présentiel évidemment, mais mais voilà, donc ça c'est il y a des choses qui ont changé et il y a des choses aussi au niveau de l'angoisse des jeunes. Des demandes, les demandes ont quand même bhe déjà augmentées. Je c'est une réalité, et je pense que tout le monde est d'accord avec ça. La, la, le mal-être des jeunes a augmenté, que ce soit au niveau surtout des cas personnels, j'ai vu beaucoup plus de mal-être de type dépression alors je suis pas médecin donc je pose pas un diagnostic

Oui, oui

Mais c'était vraiment des hypothèses sur le fait que je trouvais plus de de de jeunes qui étaient qui étaient profondément mal dans leur peau. Je n'ai pas vu une augmentation de tentatives de suicide ou quoi que ce soit fin à ce niveau-là je sais pas, j'ai pas remarqué ça, mais une augmentation de demandes en règle générale, ça c'est sûr. Il y a ça, il y a beaucoup de de troubles de l'anxiété. Je ça d'une augmentation de de de crise de panique au sein même de l'école. Le fait de revenir en classe, ça a été un grand bouleversement pour eux après la le confinement. Parfois on avait des profs qui nous appelaient des gestions de on avait des gestions de crise, des situations urgentes où c'est des jeunes qui qui faisaient des crises d'angoisse au sein même de de leurs classes et du coup bah c'était des profs qui savaient pas comment gérer donc donc on s'est retrouvés plus face aussi à des situations d'urgence alors qu'à la base on n'est pas du tout un service d'urgence et donc donc ça ça on ça ça a fort changé aussi. J'ai envie de te dire aussi que le le, le thème du climat, du du réchauffement climatique était aussi quelque chose assez anxiogène pour les jeunes et questionnant, je dis pas, je dis pas que ça c'était fort présent, mais c'est devenu présent et ça devient présent de plus en plus, euh voilà. Et plus de questionnements aussi autour de de de. Parce qu'avec avec tout ce qui est les conflits dans le monde, et cetera, c'est aussi beaucoup plus de questions vis-à-vis de la de la suite de leur avenir en fait

Mm mm

C'est des jeunes qui savent pas trop comment se retrouver et comment évoluer dans un monde où finalement euh politiquement parlant, c'est pas très stable en fait. Donc voilà. Donc ça c'est aussi des questions avant le COVID. Alors pour le peu que j'ai fait avant le COVID c'est surtout ça. J'ai l'impression que ce COVID a fait quand même quelque chose très a fait sortir des des des des angoisses beaucoup plus plus importantes. Enfin voilà, moi c'est c'est ma différence surtout. Donc oui, il y a eu des changements que ce soit au niveau structurel et au niveau au niveau des des des des jeunes et au niveau de des demandes. C'est vraiment une augmentation, vraiment vraiment de la demande. Je sais pas si j'ai vraiment répondu à la question ?

Oui, oui très bien. Et donc euh. Oui, par rapport à à l'organisation générale en tout cas de des rencontres avec les adolescents, donc comment, comment vous concevez un peu les rencontres avec les ados au sein de au sein de votre Centre PMS ?

Alors euh c'est ça qui euh que ce soit ici ou au X quand moi j'étais agente en fait chaque équipe travaille à sa manière donc dire une manière de fonctionner dans les dans le dans le PMS au sein du même du PMS c'est pas possible parce que chaque équipe vraiment fonctionne différemment mais en tout cas au niveau du PMS X quand j'étais agente nous et c'est un petit peu le le mal des PMS c'est que on est souvent en sous-effectif, dans le sens où on n'a pas toujours ce qui est très difficile c'est de trouver une infirmière. Normalement, on répond à l'équipe tri-disciplinaire en secondaire en tout cas, de d'avoir une psychologue, une assistante sociale et une infirmière dans dans l'équipe. Il a été décidé au centre PMS X et aussi au centre PMS X que l'infirmière ne vu que elle a elle est dispatchée dans beaucoup plus d'écoles parce que y a moins d'infirmières au sein des Centres PMS, que elle n'intervienne pas spécialement en secondaire. En tout cas, chez nous au X et au X, c'était

comme ça. L'infirmière n'était pas spécialement la plus la la celle qui intervenait donc c'était surtout l'assistante sociale et la psychologue donc moi-même et l'assistante sociale Il s'est avéré que moi quand j'étais au X, mon assistante sociale a démissionné a démissionné en cours et donc on a dû trouver une assistante sociale de remplacement. Mais les assistantes sociales de remplacement qui sont passées, be restaient que quelques mois. Donc moi je me suis retrouvée dans des situations où je travaillais seule parce que mon infirmière se consacrait aux intégrations à la base et ensuite y a eu les pôles et du coup Ben elle était beaucoup moins utile on va dire dans le travail en secondaire. Donc finalement je me suis retrouvée euh. Je sais que l'année passée en 2023, en septembre 2023, je me suis, c'est, retrouvée à commencer seule au sein de mes écoles secondaires et mon fonctionnement quand je suis seule, c'est de de de de. C'est une chance dans les écoles dans lesquelles j'étais, parce que c'est des écoles x, donc y a des moyens, il y a des cellules dispositif d'accrochage scolaire, il y a des cellules harcèlement, y a une médiatrice, fin à l'époque y avait une médiatrice scolaire, il y avait une assistante sociale pour l'école aussi, y avait un service de promotion à la santé à l'école qui était bien présent donc, en fait, y a beaucoup, beaucoup de ressources internes à l'école et donc, moi je travaille beaucoup avec eux en fait. Et comment concrètement, sur le terrain, comment ça s'organisait ? Ben souvent euh en septembre, en octobre je rentre. J'allais dans les classes pour me présenter idéalement quand j'avais mon assistante sociale, on le faisait à deux pour se présenter. On laisse notre numéro de téléphone donc, mais les jeunes peuvent me joindre sans problème par message, c'est souvent comme ça que ça se passe hein.

Mm mm.

Ils envoient un petit WhatsApp ou un message et alors on définit d'un rendez-vous pendant l'heure des cours et donc, ils reçoivent un petit mot comme quoi ils ils sont exemptés du cours euh de gym ou n'importe quoi, pour euh, ils sont excusés, pour pouvoir venir à l'entretien et alors bhe pour éviter de travailler doublons, de faire des doublons avec les autres, les autres dispositifs mis en place par l'école généralement si, fin c'était assez clair par rapport aux missions, on avait des réunions avec avec les les partenaires pour clarifier les missions de chacun. Pour voir en quel cas est-ce que c'est le PMS qui qui peut intervenir, en quel cas est-ce que l'instituteur va envoyer au PMS ? Dans quel cadre, est-ce qu'il envoie au dispositif d'accrochage scolaire ou à l'assistante sociale, et cetera. Alors nous on avait souvent Ben toutes les situations vraiment d'ordre psycho affectifs, psycho affective donc euh puisque tout ce qui était Ben idées noires, des difficultés dans les familles, des des troubles de conduites alimentaires, des questionnements d'identité. Oui ça part, les thèmes sont très variés, mais euh c'était vraiment généralement quand l'élève n'allait pas bien qui nous l'envoyait ? Donc, beaucoup moins par rapport à toutes les tout ce qui était CPAS et cetera là, c'était c'était les assistantes sociales de l'école, tout ce qui était intégration, bilan, comme j'étais toute seule, je savais pas faire de testing. Enfin en tout cas c'est on est dans les compétences hein, c'est dans nos compétences de faire des testing et des diagnostics, mais étant seule c'est Ben il faut prioriser et c'était pas une de nos priorités en tant que Centre. Donc voilà, et comment est-ce qu'on peut faire appel à nous ? Donc c'est soit le jeune lui-même qui fait appel à nous, soit parfois c'est des instituteurs qui où le jeune s'est confié et et du coup Ben les instits venaient

parfois dans notre local, on a, on avait un local sur place, donc, c'est aussi encore une fois une chance au niveau du x en tout cas d'avoir ce local au niveau du x on a, on a un local aussi parce que c'est une école x aussi, donc ça c'est une chance aussi. Mais, à x, ils ont une espèce de local donné qui n'est pas un local attribué PMS mais qui est, y a un local quand même et donc soit aussi les instits peuvent nous envoyer des mails si ils ont reçu des confidences de la part des jeunes avec une demande vraiment explicatif dans le mail un écrit bien clair et généralement ce qu'on fait nous, comme on est consultatifs, concrètement non contraignants, on propose au au à l'instituteur de enfin. De de, de, de de de de parler aux jeunes pour lui dire que le PMS existe et qu'on est présent et notre manière de de de de nous contacter si ça ne si le jeune est vraiment parce que ça arrive quand même assez souvent aussi finalement le d'avoir des jeunes qui sont qui sont réticents à l'idée de rencontrer des de de le PMS, surtout quand on dit qu'on est psychologue, je n'utilisais pas ce terme quand je me présentais en classe. Je disais conseillère pédagogique parce que psychologue c'était c'est c'est, c'est pas un terme qui est apprécié. Et du coup finalement qu'on quand le jeune était vraiment non je veux pas rencontrer « le PMS, c'est pour les fous ». On essayait mais que l'instit était vraiment face à une situation où il les portait, ça et c'était difficile. Il a qu'il était vraiment le confident de ces jeunes, bhe on trouvait toujours un moyen. Ça fait partie aussi de notre compétence, c'est de faire une offre de service au consultant, c'est de de. On proposait aux jeunes et à l'enseignant de venir juste dix minutes, le temps que je puisse présenter le PMS, réexpliquer dans quel contexte est-ce qu'on a, c'est intéressant pour pour nous de nous consulter, et cetera. Donc c'était une manière de d'aussi de travailler la collaboration avec l'école pour, parce que c'est un petit peu aussi souvent les écoles qui sont comme ça : « c'est le PMS ils sont jamais là, le PMS euh n'est jamais disponible ». C'est un petit peu la vision qu'ont certaines écoles, donc ici c'était vraiment l'idée de dire Ben voilà, on est là. Malheureusement on ne peut pas toujours intervenir parce que le jeune n'est pas demandeur. Et donc, et donc c'était une manière aussi pour nous de de proposer nos services. Maintenant ça fonctionne, ça fonctionne pas ça c'est pas de notre ressort mais. Mais donc voilà, ça c'était aussi une manière de faire par mail, sinon y avait des réunions de direction. Mais en secondaire, c'est beaucoup moins fréquent dans le sens où les directions d'écoles sont sont surchargées, donc voilà. Et la collaboration avec les directions d'écoles généralement en tout cas dans les écoles où j'étais, qui sont X donc c'est le même PO. Donc évidemment ça facilite encore une fois. Comme je je connais les directions, j'ai j'avais pas de problème de collaboration. Enfin il fait, ils font, ils nous font confiance en fait au niveau de des PMS. Après, c'est pas toujours comme ça c'est sûr. Et donc voilà surtout et bon après il y a aussi. J'avais des, y avait des affiches avec notre euh nos têtes, euh la tête des PMS, de tous les partenaires en fait, qui existaient dans l'école, dans dans les couloirs, comme ça ils sav, les les élèves voyaient, mettaient un visage sur sur un nom. Donc ça c'est aussi une manière de pouvoir visualiser et nous contacter. Et voilà, je crois que c'est. Ouais, les mails euh, passer dans les classes. On fait des animations aussi, hein. C'est une manière de de de d'intervenir. C'est par des animations après, étant seule, je ne faisais pas beaucoup d'animations. Moi, je faisais exclusivement des entretiens, et c'est ce qui se passe aussi ici. Je sais que mes agents en secondaire ici font beaucoup beaucoup d'entretien. C'est c'est, c'est, c'est surtout ça. Je réfléchis dans une école, l'X, je sais qu'on a une situation d'un décès d'un d'un jeune où là bhe ils nous demandaient le la direction

d'école nous demandaient d'intervenir. On est passés dans les classes mais donc voilà tout ce qui est gestion de de grosses situations difficiles, on reste disponibles aussi mais voilà c'est du cas par cas quoi.

Oui, c'est essentiellement des entretiens individuels ?

Essentiel ah euh oui, me concernant en tout cas, c'était souvent ça parce que le manque d'effectifs, y a pas moyen de faire autre chose quoi. Je faisais des animations, ça m'est arrivé de faire des animations, notamment en collaboration avec le dispositif d'accrochage scolaire pour travailler l'orientation scolaire, ça c'est vrai que, normalement c'est dans la gestion dans en deuxième secondaire, tout ce qui est orientation scolaire pour pouvoir déterminer si en troisième, ils vont faire du qualifiant, du professionnel fin ils vont faire, quelles options ils veulent faire s'ils veulent poursuivre en général ou pas ? Donc ça, j'en ai fait aussi les accompagner à la cité des métiers. Ça c'est aussi quelque chose qui que que que j'ai réalisé, mais principalement c'était, de par le manque d'effectifs, des entretiens quoi.

Mm mm. Et en termes de, en termes de fréquence, enfin je veux dire, si, si, quand vous faites des entretiens individuels, est-ce que c'est des entretiens qui sont assez ponctuels ? Est-ce que y en a qui s'inscrivent quand même dans une durée euh ? Fin après

Alors oui. En fait on n'a pas le choix en fait c'est à la base nos nos nos missions ne sont pas à but thérapeutique, c'est important mais malheureusement comme les services de premières lignes sont surchargés, que les services de deuxième ligne sont surchargés, on n'a parfois pas le choix de faire du du thérapeutique et j'aime pas du tout utiliser ce terme parce que c'est pas du tout parce que c'est prendre un gros risque en fait je je je trouve ça sachant qu'en fait Ben ici par exemple moi j'ai travaillé euh tout au long de de mes 3 ans et demi avec certains jeunes qui avaient l'habitude de me voir, de me voir. Mais en fait dans les équipes PMS y a des roulements. On fait pas toujours les mêmes écoles, on change parfois d'école de par le fait qu'il y a de nouveaux agents qui arrive, qu'il y en a qui démissionnent, de par le fait que on est en manque d'effectifs. On a eu plus d'agents pendant la période COVID parce qu'ils nous ont donné les moyens, mais ils ont retiré ces agents et donc en fait finalement créer du lien avec un jeune euh pendant x temps, que ce soit pendant une année ou même moins, mais de faire des choses. Enfin faire des entretiens ponctuels avec ce jeune, ça reste pour moi un un risque de plus le perdre si jamais on venait à partir en fait. Donc j'ai ici l'exemple d'une jeune que j'ai suivi pendant je l'ai suivi une année, puis je suis partie en congé de maternité, du coup, là, j'ai eu des remplaçants qui l'ont pas vu de l'année. Et puis, je suis revenue là je l'ai revu, parce qu'elle a vu que c'était de nouveau moi qui étais revenue et donc je l'ai revu et là je suis repartie de nouveau et je sais qu'il a elle elle a redemandé à me à me revoir et donc en fait c'est ça c'est ce lien. Effectivement la confiance était là mais mais en fait il le le relais c'est fait hein elle a redemandé à me contacter j'ai dit voilà que j'étais là et que j'avais une celle qui me remplaçait était tout aussi tout aussi euh euh euh tout aussi euh euh

Compétente

Compétente pardon, tout aussi compétente et que et qu'elle pouvait la contacter et cetera. Donc j'ai fait le relais vers vers ma ma remplaçante. Mais voilà, c'est pour ça que

normalement non, on ne fait pas du du ponctuel. Malheureusement il y a des jeunes qui parce que l'idée c'est aussi de les accom aussi avec la jeune, c'était de la, j'ai pendant fin elle dépendait d'un SAJ et je l'ai accompagné vers des services extérieurs. Il y a eu un psychologue qui a été proposé par le SAJ. Mais ça s'est arrêté, donc ça c'est aussi les moyens extérieurs qui sont pas toujours mis en place, ça s'est arrêté. Du coup, elle s'est retrouvée du jour au lendemain sans psychologue et donc Ben une manière de se réaccrocher c'est Ben au moins au niveau de l'école, ça reste stable en fait c'est un exemple, mais en fait j'en ai plein d'autres comme ça et et donc l'idée c'est toujours d'accompagner les jeunes vers l'extérieur. Après y en a beaucoup qui nous disent : « oui, mais comme je vous ai déjà tout expliqué, voilà moi j'aimerais bien vous revoir vous ». Donc il y a des jeunes qui qui ne souhaitent pas aller voir vers l'extérieur, mais notre finalité à nous c'est surtout de les orienter vers l'extérieur pour qu'ils puissent avoir une ressource externe et que la ressource interne à l'école, même si on a un partenaire extérieur, mais la ressource interne, elle est, elle n'est pas fixe en fait. Donc voilà. Et puis. Et puis foncièrement, si on doit voir tous les jeunes toutes les semaines euh dans les faits c'est impossible parce que Ben je pense juste le souci du x à l'époque y avait 900 élèves donc euh et j'étais parfois toute seule en début d'année scolaire, j'étais toute seule pour notre enfin alors y a jamais 900 élèves qui contactent le PMS hein bien sûr, mais ça fait beaucoup de monde, un monde parfois. Et il y a aussi cet effet contagion. Il y a une élève qui va nous rencontrer, avec qui ça va bien se passer, qui va aller dire à ses copines. Qui va, qui va donc ses copines vont nous contacter et en fait finalement on va se retrouver à remplir nos nos nos agendas très rapidement et sur deux, trois semaines. Ça m'est déjà arrivé d'avoir des agendas et si on commence à huit entretiens par jour, ce qui est énorme hein, normalement on fait pas ça mais j'avais parfois pas le choix de faire huit entretiens par jour et et que sur mes deux semaines qui suivaient j'avais. Pas de temps en plus, j'avais pas de disponibilité qui s'ouvraient donc parfois c'est un petit peu, c'est un petit peu euh frustrant pour le jeune c'est de de vouloir de vouloir contacter le PMS et qu'en fait on doit leur dire bah voilà j'ai une place dans trois semaines en fait et et ça c'est. Cette frustrant pour nous parce que on se rend bien compte qu'on peut pas faire à la demande réelle et puis c'est le jeune qui se dit bah non moi j'ai besoin de parler maintenant parce que parce qu'il vit pt-être une rupture amoureuse fin, parfois c'est c'est des trucs très simples on va dire j'ai pas envie d'utiliser ce terme mais bon voilà c'est c'est c'est un peu la vérité, il y a des choses qui sont plus légères que d'autres et c'est juste que le jeune c'est c'est ça reste dynamique. Ouais donc c'est c'est voilà donc ça c'est les moyens encore une fois. Pas toujours simple donc, donc voilà.

Oui, j'avais une question sur les obstacles et les leviers à la rencontre, mais vous en avez déjà évoqué, évoqué plusieurs. Je sais pas si vous en enfin si y en a d'autres spécifiques peut-être à la rencontre avec les jeunes

Euh spécifiques à la rencontre même euh je réfléchis sinon euh euh euh est-ce qu'il y en a d'autres ? Bhe c'est ça aussi qui a, c'est que c'est un jeune, ça reste euh. Parfois, je j'ai un un terme, je retombe, pas sûr dessus mais. Ah zut je c'est un peu imprécis ça reviendra c'est c'est c''est parfois difficile de travailler avec le jeune quand par exemple Ben on va fixer un rendez-vous et il ne vient pas, ça ça m'est arrivé énormément donc effectivement quand

j'explique par exemple qu'il y a huit entretiens par jour, Ben il y a des jours parfois. Bah sur les huit entretiens, il y en a quatre qui viennent pas et donc donc finalement on se retrouve avec euh euh une frustration de par le fait que le jeune ne nous a pas prévenus et que en fait y a d'autres qui sont en demande, qu'on a décidé d'un rendez-vous trois semaines plus tard et donc donc ça c'est parfois c'est c'est pas improbable le terme que je veux utiliser mais un jeune est parfois peut-être inconstant mais c'est toute la la, les adolescents quoi. Donc on peut pas leur en vouloir parce qu'on reste non contraignant aussi. Donc en fait si le jeune n'a plus envie de de venir nous voir, on peut pas, on peut pas, on peut pas lui en vouloir pour ça et donc voilà après donc ça arrive effectivement que le jeune là, il ne vienne au final. Qu'il nous a pas prévenu ou que. Et alors, il y a la communication, ça aussi c'est un gros obstacle je pense, et qui est malheureusement le fruit de de du nombre de partenaires et du nombre de d'interlocuteurs au sein même d'une école. Et c'est nombreux, ils sont nombreux et donc parfois en fait quand on va. Parfois on passe par les éducateurs par exemple pour fixer un rendez-vous avec le jeune.

Oui

Bhe parce que voilà, le jeune s'est confié à son éducateur. L'éducateur lui a proposé de rencontrer le PMS, le jeune a verbalement dit oui donc l'éducateur dit : « OK. Je te fixe un rendez-vous », il nous envoie un mail en nous expliquant la situation, « est-ce que vous voulez bien proposer un rendez-vous ? Le jeune est d'accord de vous rencontrer ». Déjà ce principe-là de bien le préciser dans le mail que le jeune est d'accord de nous rencontrer c'est euh quelque chose. On insiste vraiment. Et et ça, Ben on va répondre à ce mail, on va fixer un moment pour voir le jeune et et en fait l'éducateur ne va jamais le dire aux jeunes par exemple.

Ah

Et donc, et donc euh ça nous est d'avoir des éducateurs qui nous qui nous rédigent des, des, des, des pavés en disant voilà, j'ai rencontré tel jeune, tel jeune, tel jeune. L'éducateur a fait son travail d'éducateur, mais un petit peu trop on va dire. De manière trop intrusive aussi apparemment et et en fait. Et en fait, on va fixer des rendez-vous parce que le jeune était d'accord de nous rencontrer mais l'éducateur peut pas, on peut pas partager. Donc ça il y a des problèmes de communication et alors aussi, il y a des jeunes qui euh qui nous contacte en disant : « voilà mon éducateur m'a dit de vous contacter ». « Ah, ok pourquoi » ? « Je sais pas ». Et donc ça aussi c'est c'est des des choses où il faut alors retravailler, le la, la collaboration, la, la clarification de nos missions. Et en fait, pour être très honnête, c'est ce qui est le plus énergivore et c'est ce qui a été pour moi le plus énergivore durant les 4 années et. Ce qui est énergivore encore ici aussi, hein, c'est toujours fin hier, j'avais une réunion avec un PO d'une des communes et toutes les directions des écoles, et c'est vrai que c'est ça qui est énergivore, c'est le travail de collaboration, c'est devoir rappeler nos missions, de rappeler notre cadre légal et c'est en foncièrement, pas spécialement les entretiens avec les familles, les consultants, les jeunes, qui est réellement qui est réellement énergivore. Alors ça l'est aussi hein, parce que ça reste des entretiens psy donc c'est c'est c'est c'est fatiguant mais mais c'est pas ça qui est le plus. Le plus compliqué c'est le travail avec les adultes en fait le plus

compliqué enfin voilà, moi c'est mon point de vue et c'est c'est pour ça que parfois quand on rentre dans une nouvelle école bhe c'est toujours l'idée de se dire : « ok, comment s'est passée la collaboration précédemment » ? Ça s'est passé comme ça et se dire ok, on va essayer de faire en sorte de l'améliorer ou de continuer comme ça si à la base ça se passait bien. Donc donc, et pour ça, parfois on prend, on prend des rames. Voilà.

Et par rapport plus au contenu maintenant de de de vos rencontres avec les jeunes, est-ce que, qu'est-ce que vous pourriez dire un peu des questions ou des interpellations des jeunes euh alors, vous avez déjà quand même dit bhe voilà toute une série de choses aussi, mais est-ce que voilà, est-ce que y a des est-ce que y a même eu des changements dans ces interpellations dès, après ces ces crises que vous avez trav, fin qu'on traverse

Au niveau des demandes vous voulez dire ?

Oui

Des jeunes

De la demande des jeunes. Mais bon, ça vous avez déjà un peu un peu évoqué

Oui

Les choses, de la manière dont ils interpellent aussi l'adulte ou le enfin voilà leur leur manière d'interpeller et le pourquoi leur de leur demande, et cetera. Comment vous, vous percevez ça ?

Euh rho j'ai pas de réponse. Rho, je n'ai pas de réponse parce que je trouve que c'est tellement au cas par cas.

Oui bien sûr.

Euh après allez, si on reprend le contexte d'un entretien, si je réalise un entretien, donc moi j'ai aussi un canevas hein, je ça reste des entretiens qui sont relativement assez au niveau de mon canevas, assez clair après, donc généralement ce qui se passe c'est que je réexplique donc la rencontre si je parle de la rencontre en elle-même concrètement. Si c'est bien ça hein, que.

Oui.

Que l'entretien même concrètement je leur explique mes missions, je leur explique comment est-ce que on fonctionne au niveau des PMS qui est-ce qui a aussi au niveau des PMS parce que si maintenant il y a une situation de crise avec ce jeune-là et qu'en fait nous on est pas disponible, Ben ça peut être ma collègue qui qui prend en charge le jeune, et donc réexpliquer que on travaille normalement en pluridisciplinarité, et que donc ça pourrait être aussi une collègue et qui est au courant de, de, de, de, de, de, du, de, du dossier du jeune. Donc ça c'est important de le rappeler aux jeunes, c'est aussi important, en secondaire, on n'a pas l'accord des parents hein donc ça je je sais pas si je l'ai pas précisé mais donc c'est totalement différent qu'en primaire et qu'en maternelle où là évidemment on va prévenir le parent qu'on rencontre son enfant. Si le parent ne veut vraiment pas qu'on le rencontre, il peut toujours, on

a une une, une lettre spécifique qui demande que le parent doit signer qui demande un refus de guidance en fait, tout simplement. Donc ça c'est c'est possible. Mais en secondaire, les choses sont complètement différentes. En secondaire, on est vraiment dans un dans un contexte euh où euh le jeune peut nous peut nous rencontrer sans l'acc même s'il est mineur hein sans l'accord de son parent. Et en plus de ça, ça arrive très très très souvent fin j'ai envie de dire à 80% du temps que le jeune ne souhaite pas que son parent soit prévenu, que qui qui va avoir le PMS. Donc, par exemple au niveau des conseils de classes euh et ça on met généralement dans le dossier, dans les remarques, n'est pas désireux que ça se sache. Ça, ça, ça je me mélange parce y a plein de choses mais ça, c'est très très important. Donc voilà, la demande, elle est faite par le jeune, donc quand il arrive, on lui présente les missions, on explique en quoi est ce que comment est-ce que on travaille au sein même d'une l'école. Alors, comme on a un local dans l'école, parfois c'est un petit peu confus, il pense qu'on est intérieur à l'école, que la direction c'est la direction de l'école et cetera donc ça moi je recadre toujours, je j'explique toujours qu'on a aucun compte à rendre à l'école, qu'on est un service extérieur, indépendant, qu'on travaille en collaboration avec l'école, mais qu'on travaille surtout pour le jeune et pour sa famille. Donc. Donc on n'est pas du tout j'ai enfin ça, je je rassure, j'explique aussi le secret professionnel que que l'école n'est pas soumise au secret professionnel que ils ont un devoir de discrétion donc si ils partagent des choses à à son éducatrice ou à son éducateur bhe que fin voilà toutes les nuances en fait entre moi et et les personnes peut-être de confiance au sein de l'école, ça ça je les verbalise vraiment. Ensuite, au niveau de l'entretien donc ça c'est le début de l'entretien, c'est toujours moi qui commence. Après, le premier entretien, j'aime toujours faire un petit peu un génogramme pour euh, non, généralement je demande pourquoi est-ce que pourquoi est-ce qu'il demande a à faire appel au PMS ?

Oui

Et donc, en fonction de ça si c'est bien comme je fais du psychoaffectif bien souvent, bhe euh je pour essayer de recadrer aussi ma pensée et de savoir vers où je vais, bhe généralement je fais un génogramme et ça permet aussi de pour moi de de visualiser ce qui se trame au niveau des liens familiaux, si ça concerne la famille et c'est souvent c'est souvent le cas hein.

Oui

C'est souvent lié à des problèmes familiaux. Et donc ça c'est le premier entretien et et puis de là Ben la la parole c'est c'est vraiment un principe de, il parle, avec une écoute active et le jeune le jeune nous parle s'il a envie de parler. Bhe voilà, et les thèmes ils sont toujours vraiment variés.

Et et par rapport au fait de des jeunes parlent s'ils ont envie de parler, la présence, la place en tout cas, qu'occupe un peu les silences dans, dans, dans, dans l'entretien, dans les rencontres. Qu'est-ce que vous pouvez dire par rapport à ça ?

Euh bhe j'y accorde une euh une une grande importance aussi. Enfin ça c'est ça c'est indéniable, ça reste un entretien, un entretien psy, donc c'est pour moi ça c'est c'est c'est aussi beaucoup, c'est très parlant en silence aussi donc donc donc voilà, mais oui ça c'est je laisse,

c'est j'ai pas du tout envie de d'utiliser ce terme parce que c'est un peu trop psychanalytique, mais c'est vraiment la libre association des idées.

Vous pouvez, nous moi c'est mes références aussi donc

D'accord.

L'association libre ok.

Mais voilà, c'est voilà, c'est c'est, c'est un peu moi, j'ai un peu ce principe-là, je reste avec un canevas fixe au début des entretiens, parce que je ne sais jamais comment le jeune est arrivé chez nous, dans le sens où, enfin, si je sais jamais, non, le terme jamais n'est pas du tout adéquat, mais je ne sais pas toujours dans quel contexte le jeune est arrivé chez nous, dans le sens où est-ce qu'il est arrivé parce que il avait déjà eu une référence PMS euh dans son dans son enfance, fin à son école primaire ? Ou parce que l'éducateur lui a proposé de rencontrer le PMS ou parce que il nous a, il a vu nos photos ou parce qu'on s'est présenté pendant les classes. Donc, comme la base c'est pas toujours très clair de savoir comment est-ce que le jeune est arrivé là. J'ai toujours tendance à un petit peu d'abord diriger ça, de faire un entretien semi directif au début, en expliquant nos missions et puis, c'est le génogramme en fonction de, de de pourquoi est-ce que le jeune est arrivé chez nous ? Euh pour pouvoir fixer, mais après ça reste, ça reste très libre en fait, une fois, une fois ça fait, ça reste très libre et et la fin de la rencontre, elle est toujours euh. Alors, les rencontres c'est sur une période de cours hein donc c'est 50 minutes. J'ai des collègues qui font plus mais euh. Malheureusement et ça c'est vraiment une question d'effectifs. J'ai j'ai j'ai, j'ai pas la possibilité de faire plus et je suis pas spécialement sûre qu'une heure et demie d'entretien ce soit parfois adéquat pour ces jeunes. Ça dépend des situations. S'il y a une situation de crise que le jeune a besoin d'avoir un local où il peut, il peut, il peut souffler. J'avais la chance, à l'époque du secondaire en PMS X, d'avoir un local. C'est un double local donc c'est un local avec un SAS et puis, il y avait deux deux deux bureaux. Et donc, bien souvent le bureau à côté n'était pas occupé. Donc donc dans des dans des moments où je propose aux jeunes de souffler que je suis disponible si besoin, fin voilà et, je suis juste à côté. Enfin voilà, ça c'est ça aussi. Mais donc voilà, y a pas de structure au niveau des des entretiens, c'est. Alors, à la fin et à la fin c'est toujours oui je je propose. Est-ce que besoin de se revoir ou pas ? Ah je suis toujours a de conseillère pédagogique donc l'idée c'est de proposer des ressources externes donc en fonction de la demande. Si maintenant c'est un jeune qui présente, je ne sais pas hein, qui vraiment est mal dans sa peau, qui a besoin de parler et tout, je vais lui proposer des psys et à ce moment-là je vais l'accompagner dans son alors j'ai des jeunes qui sont toujours en mode : « non, je veux pas aller voir un psy, parce qu'en plus ça coûte de l'argent et cetera ». Généralement, ce que je vais faire c'est soit je vais euh travailler avec lui tout ce qui est Ben comment vers qui on peut se tourner planning familial, contacter le planning familial pour lui s'il le souhaite, contacter le psychologue de première ligne si on parvient à avoir un psychologue de première ligne pour fixer un rendez-vous, donc je peux faire ces démarches avec lui, mais c'est si s'il le souhaite quoi.

Oui

Donc voilà, après ça peut être autre chose hein. Par exemple, j'ai un jeune, ça m'est déjà arriver aussi d'appeler plus des des des des centres par exemple euh qui travaillent les addictions, liées à la drogue ou là, moi, j'ai j'ai pas les compétences aussi de travailler ça avec un jeune qui veut arrêter de de consommer. Ben généralement ça je je contacte le centre, je j'explique le la situation, le centre va me proposer ou pas de rencontrer ce jeune. Ça arrive aussi de faire des des entretiens avec avec des des partenaires extérieurs qui et le jeune pour soit faire des médiations ou soit par exemple il y a le SAJ où là c'est quand il y a des dossiers, SAJ ou ou on rencontre le jeune et on voit un peu quelles sont la demande du jeune. Aussi, les problèmes SPJ on ça m'arrive aussi d'aller au SAJ. Voilà, c'est assez varié. Ça c'est 80% du temps hein. Après, je c'est vrai qu'y a 20% du temps où c'est des recours c'est j'y pensais mais en fait en secondaire on je rédige énormément énormément de recours pendant les périodes rédaction de recours donc pour les fins d'année scolaire où là les enfin les professeurs savent que on peut-on peut aider le jeune à rédiger les recours donc le jeune peut venir pour ça. Et alors on participe aux conseils de classes en règle générale. Donc euh, ça aussi, enfin, c'est très variable en fait le travail. Voilà.

Et lors de de ces entretiens, enfin, je ne sais pas si parfois pour un peu aider les jeunes à parler. Est-ce que vous avez recours à des supports ? Alors j'ai entendu enfin le génogramme, c'est aussi un su fin, en tout cas, moi je considère ça comme un support aussi à la parole et cetera. Est-ce qu'il y a d'autres d'autres supports auxquels vous pouvez faire, que vous pouvez utiliser ou.

Euh mmm, alors ? Au niveau des bfff après moi, comme je cherche autour des outils pour le jeune pour aider le jeune, si maintenant j'ai un jeune qui vient avec des, suite à une crise d'angoisse par exemple

Oui

Euh ben euh je vais faire de la, de la cohérence cardiaque donc, de la de la sophrologie enfin. Mais je suis pas, je suis pas formée à la Sophrologie donc c'est un petit peu ce qui se retrouve sous des outils que je j'utilise pour moi. Voilà ça ça a plus à titre personnel du coup. Mais mais c'est, et alors expliquer qu'il y a des applications qui fin je pense à l'application, l'application cohérence cardiaque qui peuvent aider ou ou de de méditation ou de de de enfin voilà pour essayer un petit peu de de se recentrer. Après, je suis pas sûre de son efficacité auprès des jeunes. Mais donc, euh il y a des outils que je vais utiliser pour pour expliquer que ça existe dans ce cas-là, après pour le reste euh, donc euh le génogramme pour le parler de ça, non j'ai pas vraiment d'outils euh. Bhe, si j'ai des soupçons de dépression, oui, ça m'est déjà arrivé de faire d'utiliser une fiche d'évaluation de dépression beck. Pour un petit peu évaluer le niveau. Maintenant, je l'ai rarement utilisé. Pareil pour les difficultés de comportement ou des des soupçons des instituteurs en classe. Si maintenant euh fin ça m'est déjà arrivé aussi de donner des des fiches d'observation pour l'enseignant pour qu'il puisse m'étayer un petit peu par rapport à ces observations pour voir si l'élève a vraiment sa place dans l'enseignement euh dans l'enseignement euh qualifiant. Voilà. Euh donc oui c'est plus des des c'est plus des grilles d'observation en fait, mais non, je j'utilise assez rarement parce qu'au final je travaille vraiment sur sur l'idée de laisser de la place au jeune. Ça m'est arrivé. Oui,

c'est maintenant que j'pense, mais effectivement ça m'est arrivé d'utiliser des cartes. J'ai des cartes euh soit dixit, mais dixit ça marche pas toujours mais alors j'ai des cartes sur les émotions. J'avais une jeune qui dont j'avais rencontré la sœur en réunion de parents, ils avaient perdu leur maman deux ans plus tôt et elle elle était dans le refus de rencontrer le PMS. Donc, c'était totalement contraignant. Cette jeune était totalement contrainte de de de me rencontrer là, au moment de la réunion des parents. Mais avec la sœur, elles avaient fait un pacte, fin la sœur lui avait dit : « aller, essaie au moins deux entretiens pour me faire plaisir ». J'avais réexpliqué à la sœur, l'intérêt peut-être de laisser la jeune choisir et tout. Mais voilà, finalement la jeune avait accepté et donc, elle était venue. Et en fait là, j'avais face à moi une jeune qui voulait pas parler. Donc, à ce moment-là, j'ai utilisé des cartes sur les émotions, des cartes que y a au planning familial, je sais pas, je sais plus quel planning familial qui propose des cartes sur les émotions. Et donc je je j'essaie un peu de voir qu'est-ce qui l'anime à ce moment-là. Euh. Des jeux, ça aussi, ça me. J'ai des jeux à dans mon bureau, je pourrais regarder en fait ce que j'utilisais parce que j'ai tous mes trucs comme ça, mais en fonction de la thématique, ça m'arrivait. J'ai tout repris ici mais, ça m'arrivait d'utiliser effectivement des, des, des, des jeux pour un petit peu. Un peu euh peut être euh apaiser la la, le lien de confiance en fait.

Oui

Donc donc voilà surtout

Mais c'est c'est pas, enfin c'est pas systématique et vous n'y avez pas recours ?

Non

OK ça ça reste enfin c'est exceptionnel, vous diriez quand même que les jeunes parlent euh, je sais pas, alors comment, comment vous vous, comment ils s'expriment ? Enfin je veux dire que eux ils parlent spontanément ou euh

Ça c'est ça en fait, c'est en fonction de la demande évidemment. Alors moi aussi je vais poser des questions ça c'est indéniable mais bon le génogramme fait déjà énormément. Ça c'est

Oui, oui.

C'est vraiment un outil. Par exemple je pense à à la jeune que j'avais vu un an et puis après que j'avais plus vu et puis qui était revenue, Ben j'avais repris son génogramme de du coup de deux ans auparavant et j'avais travaillé avec elle l'évolution de savoir ce qui s'était passé depuis parce qu'ici on était vraiment avec un dossier SAj euh qui concernait toute la famille et donc et donc en fait finalement c'était le l'utilisation de cet outil qui permettait de délier aussi les, le, le verbal et donc. Et donc ça, ça c'est clairement quelque chose que j'utilise beaucoup. Après j'ai vraiment les jeunes quand ils ont une demande. C'est assez clair en fait, hein. Quand ils viennent chez nous c'est, c'est, c'est, c'est, c'est assez clair sur la demande.

Ok.

Après, voilà, effectivement, la jeune qui voulait pas être là, je l'ai vu une fois, on a fait ces cartes, je l'ai une deuxième fois et au bout de la deuxième fois on a refait les cartes parce que

parce que je voyais bien que je n'allais pas avoir quelque chose en plus parce que j'avais j'avais enfin c'est, c'est, des questions que je posais, comment tu te sens, comment tu vas aujourd'hui, comment ça se passe en classe ? C'est des questions très basiques. Finalement que j'ai posées finalement parce que cette jeune n'avait pas envie d'être là, ne voulais pas déposer quoi que ce soit et j'allais pas la forcer non plus. Et donc et donc là j'utilisais des cartes mais ça n'a pas n'a pas apporté ses fr enfin ça a peut-être apporté ses fruits pour ces deux fois mais mais elle n'est plus jamais revenue. Mais ce que je pense y a des jeunes qui sont pas qui sont pas prêts aussi. Enfin voilà, il faut laisser pour ça que finalement la demande est assez claire. Donc j'utilise vraiment ces cartes. Et c'est souvent en fait aussi. J'utilise ces cartes aussi souvent quand euh c'est de jeunes que j'ai déjà vu donc si c'est des jeunes qui ont l'habitude de venir voir le PMS et que je demande Ben : « comment ça comment comment tu te sens aujourd'hui » ? Et qui sont là : « ça va ». Donc là, je sens que bhe en fait euh, l'entretien euh le je les informations, fin l'entretien va être en fait peut-être un peu plus, plus le ressenti plus long parce que en fait finalement c'est ils ont ils ont accepté de me revoir parce qu'on avait fixé comme ça, mais qu'en fait le jour même ils ont pas grand chose à dire. Ben là je dis Ben ce que tu veux qu'on utilise des cartes pour pour voir un petit peu comment est-ce que et parfois ces cartes c'est que des choses positives, où là heureusement bhe à ce moment-là on va, on va évoquer le fait que bhe que tout va bien et comment est-ce qu'on peut faire en sorte que ça aille les jours prochains et et commencer alors ? Je vais poser des questions par rapport à la, à la demande de base si la demande de base était voilà, c'est très compliqué dans ma famille, ça ne va pas du tout, je m'entends plus avec mon père, Ben si le si y a pas on fait ça aussi hein. On propose parfois aux jeunes de rencontrer les parents, si la thématique c'est les parents aussi, bon 95% du temps ils refusent hein, ça c'est ils veulent pas et donc, comme on respecte, on respecte surtout les le jeune, on est soumis au secret professionnel. Si le jeune ne veut pas qu'on contacte ses parents, on va travailler ça, on va déconstruire ça. OK. « Pourquoi est-ce que tu veux pas ? Tu as peur de quoi » ? Et ça, au fur et à mesure des rencontres. Si maintenant ça prend plus de temps pour pouvoir toucher les parents, ça nous est déjà arrivé d'y arriver. Donc donc voilà c'est pas sans espoir mais mais parfois ça met du temps pour pouvoir vraiment travailler la demande aussi et et et donc donc ça c'est c'est des déconstructions parfois aussi de, de, de, de, de craintes en fait.

Et vous évoquez, vous évoquez le temps ? Enfin, le le rapport au temps des jeunes ? Et alors enfin j'ai. J'ai. J'ai beaucoup lu qu'en tout cas, les jeunes étaient pris dans un dans un temps présent, dans l'urgence, et cetera

Oui

Dans une immédiateté permanente.

Oui

Ça vous êtes-vous êtes plutôt d'accord de de de dire ça et donc et et est-ce que ça ? Enfin forcément ça a certainement un impact sur votre accompagnement. Donc je sais pas si ça par rapport à ça, vous avez envie de dire quelque chose ?

Bhe ça m'a beaucoup questionné moi cette idée de comme les demandes sont nombreuses.

Oui

Et que le fait comme j'expliquais parfois on on a notre agenda qui est qui est overbooké sur trois semaines. En fait, dans si on imagine dans trois semaines, je sais que les entretiens que je vais avoir dans trois semaines que j'aurai fixé il y a trois semaines aujourd'hui pour dans trois semaines je je ne suis pas sûre que les jeunes vont venir en fait. Et c'est c'est tout mon questionnement de me dire est-ce que ça a un intérêt encore de faire des des de de de prendre des rendez-vous sur du aussi long terme ? Et en même temps, bhe la demande elle est là, donc je n'ai pas foncièrement de solution entre-temps je suis devenue directrice donc c'est pas je n'ai plus vraiment ce problème-là maintenant euh je sais pas comment fonctionnent les agents, je sais pas fin si je sais comment fonctionnent les agents en secondaire en tout cas il y a des permanences qui existent. Moi je travaille pas en permanence avec des permanences parce que j'avais pas les moyens de le faire en fait et et parce qu'il y avait trop de demandes pour pouvoir euh faire des permanences. Mais je sais que ça fait beaucoup dans les dans les équipes PMS, mes mes équipes elles le font, elles font des permanences, elles ne book pas. Ce qui permet effectivement au jeune qui a besoin dans l'immédiat de parler de d'être disponible. Je je pense que c'est une très bonne idée malheureusement dans les faits, moi j'ai pas pu le proposer quoi. Et c'est pour ça. Ça requestionne sur le fait de Ben n'est pas pour rien que les jeunes ne venaient pas parce qu'en fait ils avaient besoin de moi il y a trois semaines et pas trois semaines trop tard quoi. Voilà.

Oui, dans l'idée de. Enfin, ce serait aussi de s'adapter ça, ça reste ça reste des questions de s'adapter au rythme du jeune euh.

Tout à fait

Ou d'introduire une temporalité un peu autre aussi mais

Tout à fait, mais c'est pour ça que alors à ce moment-là il faut prioriser quoi ?

Oui

Et parfois c'est un peu compliqué de prioriser quand on connait pas la demande exacte parce que oui ça aussi ça arrive très souvent que nous arrive une mais en fait la demande les elle est juste la partie visible de l'iceberg hein. La demande elle est, elle est bien plus profonde que ça et en fait on pense que ça va être une demande qui en 50 minutes hop voilà et on sait que et en fait, au final, ça va nous prendre quatre entretiens donc, donc ça euh, et c'est pour ce que c'est difficile de prioriser dans des contextes comme ça, parce que parce qu'on sait jamais vraiment à quoi s'en tenir. Donc c'est une adaptation pour nous. Mais en même temps par rapport à cette temporalité, c'est pas toujours facile de de de pouvoir proposer cette temporalité d'immédiateté en fait hein. Oui, c'est un peu un peu frustrant ça j'admets que surtout quand on travaille en secondaire où les équipes PMS sont pas toujours complètes.

Ouais. Oui y a la réalité

Y a la réalité

Ouais ouais. Ok, on arrive tout doucement au moi j'avais encore, juste quelques questions par rapport. Je vais vous les poser de manière large et vous verrez un peu comment vous voulez répondre. Mais donc il y avait l'idée dans dans dans de aussi de comprendre ce que la place de de du je dans les entretiens, est-ce que les jeunes parlent en je. Est-ce qu'ils se posent aussi la question du pourquoi, du sens de ce qui leur arrive, est-ce qu'ils peuvent interroger le passé et est-ce qu'ils peuvent aussi se projeter dans le futur ? Est-ce qu'ils ont des aspi, alors je viens avec beaucoup d'éléments, mais on peut-on peut les reprendre, est-ce que ils ont aussi des aspirations, un peu ne fut-ce que spirituelles ou religieuses qui est-ce que ça, vous constatez, euh, des choses de cet ordre-là ou pas ?

Alors le passé de pourquoi ?

Oui.

Non, on est vraiment pas du tout dans une dynamique comme ça,

Oui.

Fin je suis peut-être très catégorique mais mais mais après c'est parce-que c'est moi qui le relève par le génogramme fatalement, fin y a rien à faire parce-que le génogramme est un outil qui va me permettre de voir le passé euh parfois hein, que que le passé en fait a un impact sur le présent, mais quand bien même c'est moi qui le repère, je ne trouve pas toujours l'intérêt de le partager aux jeunes

Oui.

Donc donc ça c'est c'est c'est important parce qu'en fait le jeune, encore une fois, la demande elle est immédiate elle est, elle est présente, elle est fin elle est de l'ordre du présent et donc donc c'est plus, c'est plus, c'est vraiment, c'est vraiment le présent que je travaille en fait, même le futur j'y travaille, j'ai fin ça, ça, le présent a un impact sur le futur. Voilà mais mais mais mais l'idée n'est pas du tout de de de de visualiser le futur en fait, ni de travailler le passé c'est c'est. On est vraiment sur quelque chose de très de très présent. Je réfléchis si j'ai des exemples comme ça qui me viennent. Par rapport au, même au je en fait. On est dans un contexte où je pense que le jeune. Enfin, ça reste un individu, ça reste un jeune, enfin ça reste un individu qui est dans son côté euh très égocentré fin, c'est c'est c'est aussi euh fin c'est sa construction de son identité. C'est. Et donc, le je est est est est prioritaire en fait. Après, il n'est pas toujours en capacité de de déterminer. C'est c'est beaucoup trop difficile de lui proposer une introspection en fait c'est c'est c'est c'est pas du tout. C'est pas une priorité pour pour lui et ni pour moi professionnellement aussi de d'avoir cette introspection. Donc je pense notamment travailler des gestions de de situations de conflits entre deux élèves. Je vais voir un jeune qui va m'expliquer tout le mal qu'il pense d'un autre, d'une autre jeune. On n'est pas dans l'introspection de savoir ah, mais qu'est-ce qui a fait que enfin. Voilà, on va travailler la la, la suite des des choses. Non malheureusement hein mais mais en même temps je je je je pense que le travail est beaucoup plus thérapeutique de faire ça en fait. Et on n'a pas le temps, on n'a pas le temps, c'est vraiment ça en fait, c'est le temps qui manque, c'est c'est. Ce serait

beaucoup trop profond en fait et puis, y a des jeunes qui sont pas, ils sont pas prêts à ça aussi encore.

Et au niveau des relations, ça, est-ce qu'il y a quelque chose que

Des relations, quelles euh

Soit la relation entre entre les jeunes, les jeunes aujourd'hui. Est-ce, est-ce qu'ils parlent, fin j'entends la gestion la gestion de conflits et cetera voilà, est-ce que c'est une préoccupation pour pour eux, les les, les relations avec avec leurs pairs ?

Oui. Les écoles dans lesquelles que je travaillais avaient une médiatrice scolaire hein donc euh

Ah oui

Après, c'est vrai que j'ai eu moins faire à à des situations de médiation entre les jeunes. Mais c'est sûr que j'ai eu des élèves qui étaient là pour parce que relationnellement parlant c'était compliqué. Donc donc on on travaille ça, c'est pas un thème qui revient parce que y a cette médiatrice scolaire qui est qui était fort présente. Non, j'ai envie de dire que le thème qui. En fait, si et c'est ce que la médiatrice scolaire ne fait plus et ne ne faisait déjà moins, c'est la relation prof élève.

Oui.

Où j'ai eu beaucoup de jeunes qui venaient pour se plaindre de l'enseignant ou du système éducatif en règle générale et parfois à juste titre. Enfin et et euh à côté de ça, participe au conseil de classe donc j'avais aussi l'avis des des enseignants sur ce jeune et et donc et donc ce travail-là malheureusement je, je, j'ai, je, j'étais souvent un peu démunie par rapport à ce type de de situation parce que on ne fait pas dans la médiation entre les profs et les jeunes. Normalement, c'était de l'ordre de la médiatrice scolaire. Maintenant les missions de la médiation scolaire ont évolué aussi, ils sont plus censés faire ça aussi. Enfin voilà, c'est encore un. Notre position par rapport à ça est encore très floue. Mais donc donc c'était plus travailler avec le jeune de : « ok, qu'est-ce qui s'est passé avec cet enseignant ? » Comment faire en sorte qu'à l'avenir, ça se reproduise plus ? Ou comment faire en sorte d'éviter de se mettre dans cette situation-là ? Avec c'est un peu flou comme ça, mais par exemple, il y a eu un conflit avec un enseignant, bhe qu'est-ce qui a amené ce conflit ? Et alors travaillé de comment est-ce qu'on peut s'assurer qu'à l'avenir euh ce conflit ne se reproduise plus. Et et quelles sont les ressources que l'élève peut avoir pour ? Parce que bon malheureusement, les enseignants sont pas toujours très professionnels aussi et, en fait, ils vont catégoriser le jeune. Et en fait quand y aura eu un conflit, ben. On n'a pas toujours à faire à des enseignants qui sont très pédagogues en réalité donc donc donc parfois c'est un peu plus compliqué c'est de de mais donc il faut travailler avec le jeune en fait sur l'acceptation

Ouais

C'est ça c'est c'est c'est c'est il y a parfois des sentiments d'injustice hein. Et donc, encore une fois, qu'est-ce qui est compliqué là-dedans ? c'est le relationnel avec les adultes.

Oui

C'est pour moi une un obstacle.

Oui

Vraiment, et que je peux concevoir que je le jeune là-dedans euh en plus de sa vie en tant que jeune qui évolue, qui change de manière corporelle, le sentiment d'appartenance vis-à-vis de ses pairs, enfin. Et en plus de ça, devoir réussir dans un système éducatif avec, avec ses difficultés, avec les ressources qu'il a, avec parfois des ressources externes qu'il n'a pas aussi parce que la famille est pas présente ou quoi. Et puis, à côté de ça, on a des adultes qui qui vont considérer que ce jeune il fout rien, mais en fait ce jeune c'est un aidant proche parce que il a perdu ses parents, parce que il doit s'occuper de ses grands-parents, parce que enfin, et ça la réalité, on on l'a pas toujours en fait, c'est ça qui est terrible, surtout dans des écoles où socio-économiquement parlant c'est pas c'est c'est assez bas donc, c'est parfois compliqué en fait, c'est c'est cette question de faire comprendre aux adultes. J'ai un petit exemple parce que je, ça m'a toujours marqué. On sort du COVID, de la période COVID, du confinement. Une jeune qui a développé des de la de l'agoraphobie.

Oui

Oui hein de l'agoraphobie. Et qui est dans l'incapacité de se rendre au cours parce qu'elle ne c'est vraiment quelque chose de phobique, hein. Prouver par un médecin. Et donc, je propose de faire une rencontre avec les enseignants, le médecin et la direction de l'école afin qu'on puisse proposer un programme adapté, il faut savoir qu'on est dans une école professionnelle. Donc cette jeune a quand même des cours pratiques, donc elle doit se rendre aux cours pratiques, mais voir un petit peu dans quel moyen on peut adapter les cours généraux. Cette réunion se déroule, le médecin est présent, il y a un diagnostic qui est partager, la jeune est présente parce que elle n'a aucun souci par rapport à son diagnostic de le partager, et cetera. Donc dans le fond, ça se passe bien. Je vais manger au dans le sur le campus de l'école, je rencontre un enseignant qui participait à cette réunion parce que c'était par teams en fait. Voilà. Qui participait à cette, à cette, à cette réunion, et il vient chez moi et me dit foncièrement euh : « cette jeune ? C'est un peu du cinéma hein » et là enfin, c'est. Mon côté, mon réflexe a été de « t'es pas médecin donc euh » je pense qu'on est pas médecin que pour juger si cette jeune est est est mais dans tous les cas, il faut être à l'écoute des difficultés du jeune quoi. Et « oui, mais de toute façon, il va bien falloir un jour qu'elle revienne à l'école complètement ». Enfin donc y a vraiment cette idée de pas vouloir toujours adapter aux jeunes et mettre en place des aménagements pour ce jeune, pour son bien être en fait. Et ça on a des profs qui sont qui sont totalement à côté de la plaque en fait. Et donc c'est ça, c'est c'est devoir parfois recadrer, dire Ben en fait on n'est pas, on n'est pas médecin. Un médecin à poser un diagnostic. La jeune a des difficultés et c'est pas pour aut, c'est pas pour rien qu'elle fait appel à tout ce monde et.

Oui

Donc voilà

C'est à la fois tenir compte des réalités de chacun. Enfin qui est qui est qui est qui est à la fois le plus difficile et le plus riche dans dans ce métier quoi ?

Tout à fait tout à fait. Et c'est et c'est encore vraiment ce travail de déconstruire avec les enseignants qu'un jeune n'est pas un autre et que surtout on est dans une réalité où parfois c'est les enseignants qui qui ont grandi dans un contexte familial parfait et qui se retrouvent face à des jeunes qui n'ont absolument pas un contexte familial parfait et qui comprennent pas ça en fait hein. Parce que eux leur réalité, elle est tout autre et et et du coup oui enfin c'est c'est c'est des réflexions parfois je je je, je ça m'est arrivé de rédiger d'avoir un dossier plaintes de jeunes et c'est les plaintes des jeunes vis-à-vis de certains professeurs. Et donc ça, quand je constitue un dossier assez conséquent sur un enseignant, bah j'allais rapporter ça et ou à la direction ou j'allais proposer aux jeunes, aux parents du jeune de rédiger un une lettre à l'attention de de l'instance supérieure du PO, enfin c'est terrible hein, parce que nous ça nous met dans une position absolument vraiment le cul entre deux chaises hein par rapport à cette position là parce qu'on a des partenaires privilégiés de l'école et en même temps, bah on est surtout là pour le jeune. Et si parfois l'école n'est pas en mesure de pouvoir aider le jeune à lui à à favoriser son bien-être, Eh ben eh ben on va on va essayer de faire en sorte que le jeune toque à la porte supérieure quoi. C'est, c'est dramatique, mais ça nous est déjà arrivé. Oui. Voilà.

OK oui j'ai fait un peu, on a fait un peu le tour des questions. Je sais pas si vous, vous aviez des choses que vous teniez à dire et que et qui n'auraient pas encore été abordées ou est-ce est-ce que

Il y a certainement encore plein de choses mais, mais comme ça, là, je, j'ai, j'ai, j'ai, j'ai pas. Mais oui c'est ça j'ai l'impression d'avoir partagé une infime réalité de ce qui se passe réellement dans les PMS, de ma réalité en PMS en secondaire, mais voilà y a encore plein de choses. Mais c'est vrai que comme ça je ne.

Il faudrait refaire plusieurs entretiens

Oui

Ça vaudrait la peine d'avoir, c'est très intéressant donc mais bon en tout cas voilà merci encore d'avoir d'avoir partagé votre expérience et et voilà n'hésitez pas s'il y a des choses sur lesquelles vous voulez revenir ou voilà ou des questions par la suite fin faut pas faut pas hésiter. Ça va ?

Ça va. J'ai partagé auprès de mes agents qui travaillent en secondaire euh le mail mais je sais pas s'ils ont répondu mais voilà.

Entretien D2

Donc voilà, Ben merci encore hein de participer à à cet entretien. Donc je vous rappelle, c'est un entretien qui est un semi directif et donc l'idée c'est de vous laisser quand même parler assez librement. Et j'ai j'ai forcément fait un guide d'entretien pour rester en lien avec le le sujet du mémoire mais. Moi le le but c'est de récolter vraiment votre perception de professionnelle et de terrain et donc c'est une visée un peu compréhensive de de jugement. Donc sentez-vous à l'aise de répondre. Voilà, je vous rappelle que c'est anonyme, confidentiel. Donc le les données récoltées aujourd'hui seront utilisées que dans le cadre du mémoire et seront pas du tout diffusées et vous pouvez mettre un terme à l'entretien quand vous l'estimez, quand vous l'estimez nécessaire et donc, vous avez accepté que j'enregistre l'entretien.

Bien sûr

Merci voilà je sais pas si vous n'avez pas de questions.

Non

On démarre donc je vais vous poser quelques questions de présentation et puis on ciblera aussi un peu plus pour le sujet du mémoire, donc depuis combien de temps vous travaillez en centre PMS ?

Depuis 2015

Ok. Et auprès d'adolescents ?

Euh depuis 2015. J'ai toujours oui donc j'ai commencé à travailler directement au centre PMS quand j'ai été diplômée. Donc moi, mon parcours c'est que j'ai d'abord fait assistante en psycho et puis j'ai fait la passerelle avec le master en neuro psychologie clinique. Pendant mon master, j'ai fait un stage en centre PMS, ça m'a beaucoup plu en sortant voilà de de l'Unif j'ai postulé bah voilà, comme tout le monde a un peu partout, j'ai eu la chance d'être prise directement au centre PMS et de remplacements en remplacements accumulé de l'ancienneté et cetera. Et donc voilà, j'ai jamais quitté les, j'ai toujours connu que les PMS comme travail et toujours avec des adolescents, toujours en, plus dans le secondaire que dans le fondamental finalement, le fondamental ça fait cinq ans que j'y suis, mais avec toujours un pied dans le secondaire quand même.

Ouais, et par rapport au Centre donc dans lequel vous êtes occupé, qu'est-ce que vous pouvez, vous pouvez nous le décrire un peu, donc la région, les indices socio-économiques, un peu des écoles ?

Donc, ici on est dans la x. Alors, vous dire exactement, les indices économiques je les ai pas en tête, mais donc on est dans la x, on a une population de un peu plus de 7700 élèves avec des implantations fondamentales et des implantations secondaires. On on a dû au niveau du secondaire, on a du général et du qualifiant enfin du de la transition et de la qualification on a un CEFA aussi. Voilà, on va au x alors je sais pas si je dois citer les écoles, non je dois pas cité les écoles enfin

Je les, je les anonymiserai

Ok, d'accord. Oui. Mais comme ça vous, vous voyez un peu le contexte de nos écoles. Je sais pas si vous connaissez un peu la région ou

Oui je travaille sur x donc.

Ah oui voilà c'est ça. Donc nous on va à x à x par exemple, ça c'est nous. Donc, c'est des écoles libres hein, de de la x en fait, de la région à peu près de la x et de x. Donc, au niveau secondaire on va au x de x, à x, ici sur le au Collège x sur ses trois implantations et à x avec donc le CEFA et l'implantation x à x. Et donc, nos écoles secondaires fin voilà, le x, c'est quand même, c'est la transition, c'est au niveau indice socio-économique, c'est quand même différent de ce qu'on enfin les écoles qu'on a ici qui, elles sont plus qualifiantes et avec quand même une population en à toute la population, mais quand même des des familles qui sont précarisées au niveau socio-économique quand même.

Oui donc on pourrait dire quoi ? les indices, ça varie ? Ils varient ?

Oui oui, c'est ça, ce que je veux dire en fait. Notre population période est hétérogène et donc c'est plus beau. Je mets des mots grâce à vous sur ce que je veux dire.

Et par rapport à à votre fonction ?

Oui donc moi je suis à la direction depuis quatre ans donc je remplace ma directrice qui a rejoint l'équipe d'inspection des centres PMS et et donc voilà ici elle va normalement être nommée inspectrice et donc je vais normalement pouvoir être nommée directrice donc ici, c'est une équipe que j'ai rejoint il y a cinq ans, cinq ans et demi. Et donc voilà en fait le le la fonction de direction ça s'est mis au départ donc, notre directrice nous a appris qu'elle quittait l'équipe, a demandé qui est intéressé de reprendre. Donc bah il faut une fonction de enfin il faut, ce sont les psychologues qui peuvent être directeurs en Centre PMS, il n'y a que la fonction de CPP qui peut qui peut l'être. Au départ, moi, je revenais d'un congé de mon premier congé de maternité. J'ai dit : « non, non, non sûrement pas ». J'ai toujours cru que c'est vraiment cru que je voudrais jamais être directrice parce que moi je voulais pas perdre le contact avec les jeunes. Le boulot que j'aime c'est être avec les élèves, et cetera. Et en fait, Ben j'ai quand même encore une population, alors je suis ambivalente par rapport à ça parce que la fonction de direction si on veut la faire, enfin si je veux la faire comme je voudrais la faire, alors il faut plus que j'aie de population, c'est pas possible parce que le temps passé sur le terrain est énorme, mais d'un autre côté, il faut quelqu'un pour cette population parce que mes collègues sont débordés et donc voilà, je suis ambivalente par rapport à ça et et je trouve que euh ne plus avoir de population, ce ne serait pas perdre le contact avec les jeunes et et avec les écoles parce que je l'envisagerais pas comme ça. Je l'envisagerai vraiment comme étant là en renfort, en soutien de mes collègues pour rencontrer des parents, pour des situations plus compliquées, pour des des activités peut-être plus collectives. Et donc ce contact là je pense, je ne le perdrai pas. Mais voilà, ici j'ai gardé l'implantation du x, ça je pourrais vous dire combien d'élèves ça représente. Ça vous intéresse de savoir ça ?

Bah

Ou c'est pas nécessaire ?

Non. ça c'est la limite ce si jamais je peux je peux vous redonner un petit coup de fil

Oui bien sûr

Mais à priori non c'est pas c'est pas indispensable

Ok. Mais donc, j'ai gardé une population de donc sur le le x, l'implantation du x et une école fondamentale à x en théorie c'est un jour de permanence dans chacune de mes écoles parce que ici au x, j'ai un autre collègue qui qui qui a aussi une permanence. Mais ça c'est la théorie hein, c'est. Les entretiens s'enchaînent toute la journée quand je suis à l'école et puis y a tout le reste, des coups de fil, les retours aux parents, les services extérieurs et et finalement Ben ça me prend au moins un mi-temps et et l'autre un seul mi-temps pour la fonction de direction, c'est c'est pas possible non plus. On s'investit dans plein d'autres choses, dans la vie collective, au niveau de la x, notre Fédération de PO, on s'investit dans tout ce qui est concertation, et cetera. Et à un moment donné, si on veut ça, c'est valable pour moi, mais pour mes collègues aussi. On peut passer notre temps en réunion pour parler des élèves qu'on a plus le temps de voir sur le terrain et ça n'a pas de sens. Et évidemment notre utilité première, je pense c'est être sur le terrain parce je pense qu'il y a vraiment un énorme besoin des jeunes et des familles de soutien, d'accompagnement et et donc voilà, c'est là, c'est là qu'on a, que ça a tout notre sens. Maintenant pour bien accompagner, on doit connaître notre réseau et pour connaître notre réseau, on doit faire participer à ces réunions et donc voilà, trouver le juste équilibre n'est pas toujours évident. Mais on fait ce qu'on peut de notre mieux. Et alors ? Oui, peut-être au niveau de l'équipe. Donc, on est sept équivalents temps plein et demi, on a une demi charge de de logopèdes donc les logopèdes, elles sont là uniquement pour travailler en maternelle. Leur cadre de travail est très défini, c'est de la prévention et c'est uniquement en maternelle. Mais donc, sinon on a on a donc sept équivalent temps plein et demi.

Ok. On va rentrer

Oui

Dans le vif du sujet. Tout d'abord, je vais vous poser un peu des questions sur un, sur le contexte, un peu des crises, et cetera, et puis et puis on arrivera un peu sur les adolescents et et sur le contenu, un peu de de des entretiens, de ce qu'ils peuvent dire, de comment ils peuvent le dire et cetera. Donc, par rapport par rapport au contexte de crises, donc crise sanitaire, crise économique, crise migratoire, est ce que ça vous avez, vous, pu identifier quand même des effets dans votre environnement de travail direct ?

Alors je ne sais pas lier, lier un événement à une crise, enfin une une constatation, une une crise précise, c'est c'est difficile surtout en restant sur le contexte des adolescents. La crise sanitaire, les parents nous en parlent beaucoup au niveau fondamental en disant par exemple Ben le COVID, c'était la première année primaire et donc au niveau apprentissage, et cetera. Alors le COVID, c'était l'entrée en maternelle et donc la socialisation était compliquée. Enfin là, les parents nous ont parlent plus en primaire. En secondaire, les élèves, moi personnellement, ne me parlent jamais ni de la crise COVID, ni de la crise migratoire, ni même si on a quelques élèves qui arrivent suite à cette crise, ça oui, ni d'une autre crise. Les,

les, les élèves peut-être, mais. Ils sont plus sur nos écoles x, x où le je je pense la population est différente. La crise climatique prend pour certains une grosse grosse partie enfin c'est une angoisse hein on parle de éco anxiété, c'est comme ça hein qu'on dit. Je pense que c'est très très présent de pour pour beaucoup de beaucoup d'élèves. Alors on en a beaucoup parlé quand les rhétos allaient marcher pour le climat et cetera. On en parle moins quand même maintenant, mais ce qu'on entend beaucoup, c'est quand même des inquiétudes par rapport à l'avenir des élèves qui disent : « moi je ferais pas d'enfants parce que au niveau de l'écologie faut pas faire d'enfants, il y a trop de personnes sur terre », ça y a des élèves qui ont déjà dit ça. Et donc, oui je pense ils sont plus touchés par les crises qui qui enfin qui impactent vraiment leur avenir. Je veux dire sur lesquelles ils voient vraiment un impact pour leur avenir. Maintenant le propre des jeunes je pense, c'est de. De pas d'avoir des difficultés à se projeter aussi dans l'avenir. Je pense dû aussi à tout ça, à l'avenir incertain à l'avenir économique et puis à leur mal-être présent qui les empêchent, je pense, de voir un peu plus loin et donc eux mentionnent quand même très rarement ces crises. Maintenant le niveau, le nombre de demandes a explosé, ça c'est sûr depuis le COVID mais déjà avant. Je pense pas que ce soit spécialement lié au COVID parce que Ben le COVID est fini depuis quand même euh quelque quelque temps et les demandes continuent à augmenter, à exploser. C'est plutôt les la souffrance et les violences intrafamiliales qui qui font exploser nos demandes. Alors sont-elles dues à une forme de crise ? Voilà ça je sais pas, je sais pas trop dire, mais oui clairement, les demandes explosent, les jeunes ne vont pas bien et Ben on le répète et re-répète, mais la deuxième ligne est saturée, voilà pour l'instant les les situations compliquées qu'on a, des familles qui viennent à notre porte, les jeunes c'est en fait ce qui fait frein dans le fait de pouvoir accompagner les jeunes et trouver des mettre des choses en place qui vont vraiment les aider. C'est pas que les jeunes ou les familles sont pas d'accord, c'est pas la relation de confiance qu'on met du temps à créer. C'est vraiment les disponibilités des des deuxièmes troisièmes lignes, enfin des des autres services. C'est vraiment ça qui qui qui fait frein parce que les les jeunes et leurs familles. Souvent les gens sont étonnés de dire Ah oui, les jeunes viennent vous parler. Oui oui oui vraiment, nos agendas sont sont bourrés mais de d'élèves qui qui font la démarche de venir près de nous. Après, nous, dans notre dans notre système on est en permanence dans nos écoles. Ça veut dire que il y a un jour ou deux par semaines il y a quelqu'un du PMS pour les plus grosses écoles notamment à x, on a notre notre assistante en psycho qui a deux jours de permanence et notre AS qui a trois jours de permanence donc y a quand même cinq jours il y a un temps plein qui est presté là et et et les demandes explosent quoi

Oui

Il y a énormément de demandes et ce ne sont pas des demandes comme on dit de conseil de classe où les professeurs réunis en Conseil de classe nous font une liste d'élèves de « tel élève n'a pas l'air bien, tiens celui-là faudrait voir son projet ». C'est vraiment beaucoup de demandes spontanées ou bien des demandes qui se font par ce biais là mais l'élève est vraiment preneur de de son sa prise en charge quoi, de son accompagnement, c'est la main tendue qu'il a fallu pour qu'il franchise la porte. Et une fois que c'est fait, ils sont vraiment preneurs et comme il est difficile de les renvoyer vers un suivi extérieur, nous on est là dans

l'école, on est présent, on va jamais évidemment fermer la porte et dire que ton quota d'entretiens maintenant c'est au suivant quoi

Par rapport à ça il y a enfin vous vous organisez un peu comment les les rencontres au niveau fréquence durée ou est-ce que y a y a

Y a pas de règles.

Ya pas de règles.

Non, y a pas de règles, c'est vraiment au cas par cas, au besoin. Il y a des élèves qu'on va voir tous les quinze jours, même parfois à certaines périodes, toutes les semaines et parfois c'est sur un temps de midi : « allez viens ». Je sais que j'ai une collègue, y a beaucoup d'élèves de première qui viennent manger leurs tartines près d'elle, dans son bureau, et c'est plus informel. Je pense que ça leur convient bien au niveau du cadre. Voilà et et c'est c'est c'est oui c'est toutes les semaines pour certains. Parce que Ben oui voilà, on va jamais renvoyer un élève en disant non, après on en vient à bah oui de voir la journée y a y a x entretiens qui peuvent être faits et devoir reporter, voilà certaines demandes et et de voir entre guillemets faire le tri : « qui je mets en premier ? Qui je gère après ? » Et ça, c'est assez insupportable. Il faut pouvoir, il faut pouvoir faire avec, parce que ça c'est quand même difficile. Parce qu'un él, chaque élève exprime différemment la souffrance, ce qu'il ressent alors ceux qui sont plus démonstratifs. On aura peut-être tendan fin plus oui plus à l'aise pour en parler, pour Ben on aura ptêtre tendance à donner un rendez-vous plus rapide. Et puis ceux qui timidement font la démarche, mais en fait ce qu'ils vivent c'est dramatique et ne sont vraiment pas bien. Je dis pas qu'on ne le perçoit pas, c'est pas tout ça et je ne dis pas que mais voilà, peut être que comment on choisi quoi ? Comment on classe nos rendez-vous ? Quelle priorité on donne ? Ça, j'ai toujours pas de réponse et en général ce qu'on essaie de faire, c'est au moins voir l'élève cinq, dix minutes, « OK, on a bien reçu ta demande, on va fixer le rendez-vous avec toi, est-ce que ça peut attendre deux semaines ? Est-ce qu'il faut un rendez-vous plus rapide ? » Au moins ouvrir cette porte-là. Et

Oui

Bon

Ça c'est quand même quelque chose que vous essayez de jauger, la rapidité.

Oui, oui oui oui oui et puis les écoles, on a quand même des écoles où les éducateurs joue très très bien leur rôle d'éducateur et de. Alors nous on est première ligne, alors peut être qu'ils sont pré première ligne je sais pas comment il faut le dire ligne zéro, mais voilà où les élèves peuvent venir se confier et ils renvoient, ils ils proposent nos services et et parfois Ben il laisse l'élève faire la la démarche, parfois il nous encourage à faire la démarche et puis parfois on est pas dans l'école, mais il nous appelle en disant voilà, cet élève là ça ne va pas, j'ai proposé, il est d'accord, on saute dessus quoi ici au x, l'école est juste à côté et donc parfois l'éducatrice m'appelle. Alors l'avantage c'est que avec le boulot direction je suis plus souvent au Centre. C'est un avantage comme un inconvénient dans l'organisation. Mais voilà ça arrive

que OK c'est pas mon jour de permanence mais je suis là, l'élève va vraiment pas bien. Il a dit oui je suis d'accord pour voir le PMS bhe on saute dessus, on saute sur l'occasion quoi.

Vous avez évoqué des des élèves peut-être plus plus timides ou moins à l'aise en tout cas de de parler. Par rapport à ça, vous vous avez enfin je je sais pas quelle place prennent un peu bah tout ce qui est silence ou embarras et et comment vous vous débrouillez finalement avec peut-être des élèves qui ont qui peinent à mettre des mots sur ce qui leur arrive. Est-ce que vous avez recours à des aides à des supports ou ce genre de choses ?

Plus dans le fondamental

Oui

Vous voulez que je vous explique dans le fondamental ou vous vous concentrer vraiment sur le secondaire ?

Bhe je me concentre sur mais

Sinon on va y passer la nuit.

Et oui ça parce que d'être d'être on on verra et pourquoi pas peut-être après revenir avec au fondamental en fin d'entretien si on a un peu de temps

Dans le secondaire alors j'ai justement eu le cas tantôt, un élève qui dit : « maintenant j'ai du mal à parler, j'aime pas ça » et donc moi ce que je leur dis c'est que c'est vrai qu'on a l'image. Je vais aller voir le PMS et je vais devoir raconter. Mais je lui dit : « nous on ne commence pas à l'entretien en disant allez vas-y je t'écoute ». C'est d'abord vers on place notre cadre déjà qui est hyper important. Et puis moi je leur dis toujours : « écoute, on va faire connaissance dans un premier temps on va pas parler tout de suite de ce qui est difficile et ce qui t'amène vers moi parce que c'est pas parce que je suis psychologue et que je suis PMS et et que et que je te dis fais-moi confiance vas-y je t'écoute que tout à coup la confiance elle vient toute seule et ça y est tu m'expliques quoi ? » Je pense qu'il faut faire d'abord enfin prendre le temps de faire connaissance, de tisser ce lien de confiance et et en général, enfin voilà en général, c'est plutôt : « ah ben voilà, t'es dans cette école depuis combien de temps ? » Et enfin, qu'est-ce que t'as envie de me dire que déjà ce que t'as envie de dire pour que j'apprenne à te connaître, ce qui fait que toi t'es toi et pas un autre élève ? C'est quoi tes passions ? Et puis alors souvent, Ben tient, avec qui tu habites à la maison ? Et et et comme ça, on aborde un peu les différentes sphères de vie du du jeune, sa maison, son école, son option, ses loisirs, ses amis. Et petit à petit en en on tisse cette ce cette relation, cette confiance. Et puis j'ai des élèves comme ça qui me disent parfois j'ai un truc à vous dire, Je suis pas encore prêt mais on va discuter et puis on verra à la fin du premier entretien. Bon la prochaine fois je le dirai peut-être et et voilà il faut du temps. Moi je nomme ça avec eux enfin je trouve c'est important de pouvoir me parler et de pouvoir reconnaître que. Bah oui, enfin pouvoir aussi parfois passer le message aux aux profs, aux éducs qui sont très très inquiets parfois pour un élève. De de dire oui je l'ai vu une fois mais ça va pas, enfin il va pas aller mieux et se confier comme ça maintenant ça va prendre du temps et je cette temporalité là ça bhe vous savez bien, voilà

vous faites oui, elle est difficile parce que c'est pas la même. Le temps de l'école, c'est pas le temps du jeune, c'est pas le temps des parents, c'est pas le temps du PMS, c'est pas le temps des services extérieurs et donc voilà jongler avec ça, c'est pas toujours évident non plus. Mais voilà, oui moi je pense que j'en discute avec, j'en parle avec eux et voilà en leur disant aussi comment on travaille le secret professionnel. Le danger enfin dire : « voilà ce que tu me dis, je le répète à personne ». Il y a quand même une notion de danger à laquelle je dois être attentive. Et donc moi je leur dis clairement, si tu viens me dire dans la conversation que t'es en danger à la maison, que t'es en danger parfois sur le trajet de l'école, que tu comptes mettre ta vie en danger ou celle des autres en danger, alors on en discute ensemble. On regarde un peu qui on peut avertir et on le fait ensemble. Moi je leur dis toujours, je ne te, je ne ferai jamais une démarche vers quelqu'un sans t'en avoir au moins parler, sans ton accord, sauf avec cette notion de danger là, voilà, on négocie, on voit, mais c'est certain qu'il y aura un appel à faire vers quelqu'un. Et et justement comme ça, ils savent un peu les règles du jeu et et si malgré tout ils viennent avec des idées noires, des idées ou une situation de danger à la maison. Ils savent et moi alors je peux leur dire, tu sais que si tu me parle de ça, on va devoir faire une démarche ensemble et et donc voilà. Je pense que comme on veut établir une relation de confiance, faut donner la règle du jeu, il faut la respecter, eux comme moi, et donc voilà ça la transparence je trouve le le mot, enfin le le concept clé, on veut, on veut qu'ils soient à l'aise, que les jeunes se sentent bien, que les jeunes viennent, viennent vers nous et et donc il faut qu leur donner l'occasion de faire confiance quoi.

Vous avez déjà enfin vous avez déjà un peu évoqué des choses, mais par rapport justement à tout ce qui est levier où frein à la rencontre, il y a d'autres choses importantes ou qui qui je veux dire qui sont vraiment flagrantes dans dans l'accompagnement de des ados ?

Euh, nous on reçoit enfin, on travaille les PMS, on travaille le mercredi après-midi et donc ça permet de rencontrer des jeunes alors le mercredi après-midi ou à un autre moment. Mais on peut les rencontrer au Centre PMS parce que certains c'est difficile de quitter la classe, alors même si on leur dit Bah t'es pas obligé de dire que tu viens au PMS, malgré tout ils sont là, ils s'en vont, ils reviennent, les autres demandes : « t'es où t'as fait quoi ? » Et cetera. Et donc ça, ça peut être un frein pour certains de dire moi j'ai pas envie les autres sachent que je viens ici, donc voilà, l'alternative ou l'alternative c'est parfois bhe voilà après les cours ou en fonction évidemment des horaires de chacun, mais. Au PMS, ça c'est c'est possible. Un autre frein parce que je vois comme frein à la rencontre. Ben faut malgré tout aller chez le psy, enfin chez le psy pour ça, moi je parle toujours d'agent PMS parce que voilà pour moi on est on est agent PMS, enfin je trouve que c'est c'est c'est moins cliché pour eux, de leur dire que tu vas venir aux PMS, enfin plutôt que tu vas chez le psy du PMS mais je trouve que c'est plus. C'est plus doux pour eux de dire on va voir le l'agent PMS. Mais malgré tout, pour certains, bah oui mais je suis pas fou oui mais et donc ça c'est c'est de moins en moins présent hein, vraiment. Mais d'ailleurs beaucoup d'élèves disent mais en fait, ça fait du bien d'aller chez un psy. Beaucoup ont un suivi extérieur et donc encourage les autres à venir. Donc oui on parlait de freins, ça peut être un frein dans certains certaines représentations, mais ça l'est de moins en moins en tout cas. À part ça, euh je vois pas trop, ici au x, on est deux en permanence, c'est

mon collègue x et moi ça dans ce qui peut faire frein, parfois c'est que certains se sentent plus à l'aise avec un homme ou avec une femme

Ah oui

Et c'est vrai que dans toutes les écoles on n'a pas deux personnes de permanence enfin qui font deux permanences. Maintenant on on a des on a la chance d'avoir deux hommes dans notre équipe parce que les hommes en PMS c'est rare. Enfin ça devient de plus en, y en a de plus en plus, mais mais c'est c'est c'était rare. Toutes mes collègues directrices, mes collègues directeurs n'ont pas d'hommes dans leurs équipes et donc ça aussi on peut leur mentionner. Voilà, si t'es pas à l'aise avec avec une femme, on a des collègues qui peuvent venir hein dans une école, même si c'est pas entre guillemets leur école attitrée les écoles sont les écoles du PMS et donc voilà, c'est c'est déjà arrivé que que des collègues hommes viennent rencontrer des élèves qui n'étaient pas à l'aise avec une femme.

Ah oui, ah qui étaient pas à l'aise avec une femme ?

Oui, qui disait mais moi je j'ai pas envie de voir une femme. Ça m'est arrivé, pas ici mais dans une autre école, ça m'est arrivé. Euh l'élève m'avait dit : « moi je préfère parler à un homme » et donc Ben pas de problème. J'avais un collègue qui venait uniquement pour lui dans cette école là le rencontrer parce que ouais parce qu'il voulait parler. Parce que c'est pas la relation de confiance c'est aussi c'est c'est très lié à la personne et donc voilà moi je leur dis souvent, si ça tombe ma tête te revient pas, ça tombe il va te dire est-ce qu'elle fin, elle est complètement à côté de la plaque dans ce qu'elle me raconte et je peux l'entendre et c'est normal. Et donc je leur dis toujours tu peux me le dire, je serai pas vexé si tu veux voir un collègue plutôt que moi. Je je préfère vraiment que que les élèves osent le dire et rencon et ont l'occasion de rencontrer quelqu'un. Fin, c'est pour ça en fait. On est au-delà de ça quoi.

Oui

Vraiment, ouais. Voilà je vois rien d'autre comme

Le stagiaire présent à l'entretien intervient : parfois les parents ont dit c'est très rare aussi, mais après certains parents s'opposent que ça. Certains parents n'étaient pas très contents que leur enfant consulte le PMS, parce qu'ils ont une image de oui mais mon enfant n'est pas fou

Oui c'est ça,

Stagiaire : c'est lié à ça quoi

Au niveau de notre cadre de travail. C'est vrai qu'en secondaire, donc en fondamental, quand on veut voir un élève au début de l'année, les parents reçoivent nos coordonnées et savent qu'il y a un service PMS qui est à disposition. Et puis, quand les élèves font une demande à leur institutrice, ou parfois à nous directement dans la cour. On appelle les parents pour dire : « votre enfant est en demande de discuter. Est-ce que vous êtes d'accord ? » Parce que pour nous c'est pas la même chose de signer un accord en début d'année parmi les mille et un papiers qu'on reçoit de rentrée. Et OK là c'est maintenant mon enfant, il a envie vraiment d'aller voir quelqu'un et donc on prend cette précaution-là, parce qu'on a pas envie non plus

que l'élève fin en primaire, ils sont encore petits, que l'élève fin petit après l'élève de sixième primaire à secondaire y a pas grand-chose, mais que l'élève rentre à la maison et dise : « en fait j'ai vu une Madame, j'ai parlé avec » et sans savoir quoi, et cetera. Par contre en secondaire, les parents sont informés dès le début de l'année que il y a un PMS qui existe, est présent dans l'école et que leur enf, les élèves peuvent faire la demande spontanément et que nous on appellera pas d'office le parent pour savoir s'il est d'accord et pour pour dire que leur enfant est venu, que c'est en toute confidentialité, mais que notre but est toujours de de la collaboration avec les parents et donc justement de prendre le lien, de tisser le lien, le temps de tisser le lien de confiance avec le jeune pour, à un moment donné, si c'est nécessaire avoir contact avec les parents parce que y a quand même beaucoup de de situations que les élèves nous amènent, où on dit : « mais allez, si on en parlait avec papa et maman y aurait moyen quand même de changer un peu les choses » et mais c'est vrai qu'alors parfois les parents sont pas toujours très contents. Ou alors comme tu dis, c'est parfois mon enfant n'est pas fou mais c'est parfois aussi. Mais est-ce qu'il va aller raconter ce qui se passe chez moi ? Est-ce qu'on va venir voir ce qui se passe chez moi ? Est-ce que on va placer mes enfants ? Enfin voilà, y a toutes ces craintes là aussi chez les parents, mais c'est vrai qu'en secondaire, oui c'est plus rare je trouve, mais voilà,

Stagiaire : c'est très rare.

Oui, ça peut arriver

Ça peut arriver

Et quand vous proposer de d'élargir en tout cas aux parents, ils sont-ils sont preneurs les ados ?

Pas toujours

Pas toujours.

Oui pas toujours, c'est ça prend parfois du temps et c'est mais alors aussi de décortiquer quoi, parce que : « ah mais non, mon père va me tuer si il sait que je suis venu vous parler de ça » ou et donc on trie ensemble, OK, qu'est-ce qu'on peut dire ? Qu'est-ce qu'on ne peut pas dire ? Et si toi si tu veux pas qu'on en parle avec, mais que t'as quand même des choses à dire, est-ce que t'écrirais pas une petite lettre comme ça tu choisis ton moment quand tu le donnes et ton papa ou ta maman choisi le moment de recevoir aussi ce que tu vas dire. Enfin voilà, on prend le temps, ça dépend, y a des parents qu'on rencontrera jamais. Et puis, il y a des parents finalement les enfants sont, les élèves seront d'accord et puis, y en a qui viennent en disant : « je veux vous voir avec ma maman parce que j'ai des choses à lui dire et je veux pas lui dire toute seule », ouais ça ça arrive aussi.

Vous êtes un peu médiateur alors dans ce cas-là quoi

Oui, je pense que pour eux, quand ils ont des choses un peu difficiles à dire, c'est rassurant de se dire y a un autre adulte qui est là et peut être aussi on va me prendre au sérieux parce que il y a un adulte qui est là et qui dit avec moi et qui ouais, parfois, c'est ce que j'expliquais tantôt, on a des élèves qui viennent avec des idées noires ou ce genre de choses. Alors là moi

je dis toujours euh écoutes, là bah moi je vais appeler papa ou maman et juste dire je suis inquiète. J'ai vu, j'ai vu votre enfant, on a discuté ensemble et dans son discours je sens que ça ne va pas. Je vous transmets mes inquiétudes pour que vous soyez bien attentifs, et cetera. Et parfois c'est vrai qu'il y a des parents qui qui disent : « Oh la la ». Ça m'est arrivé plusieurs fois. Avant, je j'essaie de faire enfin en fonction de la situation, je propose à l'élève de passer ce coup de fil en sa présence. Comme ça tu vois vraiment que je ne dis que ce ce sur quoi on s'est mis d'accord. Avant, je mettais le haut-parleur, maintenant je ne le mets plus parce que parfois des parents qui disent : « Oh là là qu'est-ce qu'ils ont encore été raconter » ça m'est arrivé quelquefois et bon voilà c'est pas cool pour le pour l'élève donc voilà et je ne mets plus le haut-parleur et je ne passe plus d'office mes coups de fil en présence des jeunes mais voilà

Et et ce rapport aux parents ou à l'adulte en tout cas, dans chez les adolescents que vous rencontrez, ça c'est pas ça a toujours été comme ça ou il y a quand même une différence par rapport, enfin je veux dire maintenant par rapport au début au début où peut-être où vous avez commencé à travailler ?

Je trouve qu'au début les parents étaient plus réceptifs, enfin plus réceptifs euh quand on proposait des rendez-vous, en général, enfin il venait plus ils venaient, ils étaient parties prenantes. Ici c'est quand même, ça arrive quand même au fréquemment que le parent vienne pas, enfin fréquemment. Y a peut-être un peu moins de d'implication de la part des parents, par rapport au début, quand je travaillais. Oui je pense. Oui, après j'ai commencé à travailler dans le x. Et donc est-ce que c'est aussi la région ? Voilà qui fait que et qu'ici en fait à x, ça a toujours été la même chose. Je sais pas, ça serait intéressant que je pose la question à mes collègues

Voir un peu

Oui, voir un peu

Ça dépend un peu ouais. Et de de dans ce qu'ils peuvent, enfin de la manière dont ils peuvent s'exprimer, ça qu'est-ce que vous pourriez dire ? De de oui, de comment ils parlent, de comment ils s'expriment, mais.

Moi je leur dis tout, enfin on a pas de, on a pas de, on met pas de sanction, on n'est pas de et donc on n'est pas leur pote, mais on n'est pas leur prof ni leur éducateur. Et donc je me permets aussi parfois de dire aller y a un élève ce matin, je lui dit t'as un peu le cul entre deux chaises, enfin voilà d'avoir un un langage un peu un peu moins formel peut-être parce que, parce que oui, parce que enfin j'essaie de les rejoindre entre guillemets, enfin dans dans dans le langage. Après j'ai l'impression d'être vieille déjà parce que. Il y a beaucoup de générations en en peu de temps j'ai l'impression enfin on disait, mais leur manière de s'exprimer c'est quand même, oui, c'est difficile de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. C'est difficile de de nommer, nommer les choses et de ça reste quand même difficile maintenant. Voilà, moi je leur dis si t'as envie de enfin : « dis-moi les choses comme elles viennent » parce-que parfois : « ah oui, attends, comment je vais dire ça ? Je vais essayer de pas être grossière », mais non on s'en fiche, c'est c'est, si c'est comme ça que ça te vient, dis-le comme ça te viens quoi. Mais

Ouais mais dans le sens où ils font quand même un peu attention de de de comment ils vont-ils vont parler ?

Oui

Ou ou le ou c'est parce que enfin c'est pas binaire, c'est pas oui ou non, c'est plus vous l'entendez plus comme de la résistance à à dire la difficulté et à

Je trouve qu'il y a les deux,

Les deux oui. Et puis, il y a le fait de parler à un adulte un adulte ?

Voilà ça reste comme ça. Oui, ouais.

Et par rapport au fait d'interroger un peu les les choses, est-ce que, est-ce que vous trouvez que aujourd'hui, les les ados, ils se posent un peu la question du sens ? du pourquoi ? de ce qu'il leur est arrivé ? Euh le

Le sens de l'école, ça a énormément

Oui ?

Oui

D'accord

Oui, bien sûr, oui, ça oui. à quoi ça sert de venir à l'école ?

Ah oui

Parce que parce que de toute façon, je je enfin de toute façon, oui, le, se projeter dans l'avenir c'est difficile et donc forcément. Alors certains disent certains sont en gros décrochage ou en gros échec scolaire et disent malgré tout moi je veux être vétérinaire, je veux être et donc là bon voilà le on se pose un peu parfois la question de OK, est-ce que est-ce qu'il se rend compte de il y a beaucoup de choses qui se jouent là maintenant dans le secondaire qui va quand même influencer malgré tout le la suite. Si si, c'est difficile, si on est dans un premier degré différencié. Bah en général c'est qu'on a des difficultés scolaires et et faire l'univ et vétérinaire après c'est quand même assez rare on va dire et donc je ne sais pas s'ils se rendent bien compte parfois. Enfin leur représentation des études, et cetera, je suis pas sûr et et donc de la de de leur avenir, je suis pas sûre que ce sera, ça colle toujours à la réalité maintenant oui, le sens de l'école, des élèves qui qui ont un projet, j'ai un élève qui a un projet d'être maçon. Bah il est en première secondaire et il doit faire enfin il veut aller au cefa il faut 15 ans, il faut deux ans d'un premier degré il dit mais moi j'ai pas envie, moi je viens pas, enfin j'attends d'avoir 15 ans en fait parce que moi, je veux être maçon et donc le le le fait de venir à l'école pendant deux ans pour lui c'est c'est ça sert à rien, c'est perdre son temps que à 15 ans il ira au CEFA, il apprendra à être maçon et de toute façon, les week-end, il travaille déjà avec son papa ou n'importe qui un peu dans la maçonnerie et donc. Et donc pour ça, pour eux ça n'a pas, ça n'a pas de sens après d'autres élèves qui sont en décrochage aussi et qui et qui, entre guillemets, ne se rendent pas compte. Des élèves très jeunes. L'école est obligatoire, en tout cas, le système il y a, on doit être inscrit dans le système scolaire jusqu'à 18 ans et et ça

les je comprends. Les élèves ont du mal à à l'entendre, ils l'entendent à le respecter je sais pas si c'est le bon mot. Et les parents sont forts forts démunis par rapport à ça. Par rapport au décrochage, aux jeunes qui disent : « mais, moi j'ai pas envie d'y aller et j'irai pas ». Beaucoup de parents partent avant leurs enfants, avant que les enfants partent à l'école et donc ne savent pas gérer toujours ça. Les les élèves sont autonomes pour venir en bus, et cetera. Et en fait, bhe si ils viennent pas bhe les parents parfois c'est en c'est en recevant les sms de l'école les sms d'absence qu'ils l'apprennent. Mais donc oui, le sens de l'école je trouve est très très questionné par les élèves. Et puis oui, le sens de par rapport à leur vécu aussi. Il y a des élèves qui ont vécu des choses très très difficiles en famille et qui disent : « c'est quoi ma vie en fait » ? Est-ce que enfin oui, on dit toujours ça va aller, ça va aller, mais ça fait des années et ça va pas. Et donc enfin voilà, « c'est quoi ma vie, c'est quoi ? C'est quoi, qu'est-ce qui va m', c'est quoi mon futur quoi » ? ça oui les élèves me disent, mais je trouve beaucoup quand ils ont vécu des choses en famille et qui vivent encore des choses en famille difficile. Et que voilà, malgré les aides mises en place, bah c'est compliqué pour les.

Est-ce que par rapport à ça ils ils se tourneraient ou y aurait un retour d'aspiration ? Peut-être plus. Enfin j'en sais rien moi, plus religieuse ou est-ce que ça, c'est des choses que vous

Non, ça non

Est-ce qu'ils ont, est-ce qu'ils aspirent quand même à certaines choses qui aller, je veux dire qui qui sont communes aux ados ou ?

Je vois pas ça non ça je je constate pas.

Ok ils parlent pas quoi de la

Non

Que ce soit de la religion ou ils ne questionnent pas le le sens de la religion ?

Non

Ce genre de choses ?

Non

Ça revient pas dans les entretiens ?

Non ça revient pas.

Et au niveau relationnel ? Qu'est-ce que, qu'est-ce que vous pouvez ? Enfin comment vous pouvez décrire un peu les relations, les relations des des adolescents

Entre eux ?

Entre eux oui, et puis peut-être aussi après par rapport à l'adulte. On a déjà un peu évoqué mais

Oui. Entre eux euh on parle beaucoup, beaucoup de harcèlement.

Oui

Alors, faut voir ce qu'on met derrière le harcèlement, comme toujours. Enfin quand on prend la définition du harcèlement, ça correspond pas toujours à ce qui se passe quand les él, alors que les élèves. Ce qui compte pour moi c'est le sentiment des élèves, c'est peu importe ce qui a réellement derrière, c'est comment ils se sentent et beaucoup d'élèves se sentent harcelés, même si ce qui vivent ne colle pas à la définition du harcèlement, alors est-ce que ils en parlent énormément parce que dans la presse, dans dans dans le monde, on en parle beaucoup ? Je ne sais pas, ils ne supportent pas les regards. Ce qu'on entend d'un coup c'est : « il m'a regardé ».

Mais oui

Alors moi je leur dis toujours : « peut-être il t'as regardé parce que t'es jolie » enfin peut-être mais non non c'est les regards, ça c'est quelque chose je trouve qui est très frappant, c'est les regards. Et puis bah forcément les réseaux sociaux où on on enfin, voilà ça insulte enfin ça énormément sur les réseaux sociaux. Alors, chaque classe a un groupe, enfin maintenant pratiquement chaque chaque classe a un groupe Messenger et parfois les titulaires, les éducateurs, les machins sont sur certains groupes, mais en fait c'est c'est impossible de gérer un groupe comme ça. Enfin et donc voilà, beaucoup disent c'est bon, moi je me retire, des professeurs et autres, je pense maintenant qu'ils ont arrêté. De se mettre sur ce genre de groupe parce que bah c'était ingérable. Y a y a y a des des. Enfin, gérer les conflits à l'école, c'est déjà quelque chose bin s'il faut se mettre à gérer sur les réseaux comme ça et puis, je trouve c'est pas la place d'un professeur, la place d'un professeur est à l'école mais pas sur, fin pour moi, sur Messenger. Donc oui, beaucoup de beaucoup de tout ça. Les relations entre eux ? Moi je vois malheu, de nouveau c'est un peu plus en primaire. En primaire, les les conflits sont énormément présents, mais finalement depuis des années et ces élèves, ces élèves-là arrivent en secondaire comme ça, les conflits sont énormément présents au primaire et je je vois, je me dis, mais finalement, comment les élèves, comment les jeunes, enfin aller, quels modèles entre guillemets de de ont-ils devant eux ? Est-ce que les adultes se parlent quand il y a quelque chose qui ne va pas, mais leurs parents comme d'autres, hein ? Est-ce qu'on, comment on réagit quand y a, quand on est en conflit avec quelqu'un ? Comment les adultes réagissent ? Voilà autour d'eux quoi ? Est-ce qu'on se parle ? Est-ce qu'on s'insulte ? Est-ce que euh aller bêtement, je sais pas, on se quitte, on est en couple, on ça va pas, on se quitte tout de suite, ou bien on essaye de discuter ? Est-ce qu'on se fait confiance ? Parce que ça aussi dans les dans les relations entre eux, les couples, et cetera de de jeunes, la confiance, c'est compliqué quoi. On contrôle des messages, les machins, ça beaucoup beaucoup beaucoup. Pour eux la jalousie c'est une preuve d'amour et donc ils le disent hein ça : « s'il est jaloux, c'est qu'il tient à moi » mais j'avoue alors il y a être jaloux, j'aime j'aime pas qu'on te regarde et puis y a être jaloux je contrôle ce que tu fais enfin pour moi, c'est pas de la jalousie mais eux ils le vivent comme ça beaucoup voilà et donc oui de nouveau comment ? Quelle image ils ont de des adultes qui règlent leurs conflits fin, simplement est-ce que les adultes autour d'eux communiquent en fait ? Parce-que moi, je le dis souvent mais la communication, ça règle déjà pas mal de de situations, mais finalement est-ce qu'ils voient ça autour d'eux ? Je suis pas certaine.

Je enfin je veux dire le le regard est important, mais le regard est quand même à vous entendre négatif

Oui, le regard des autres ?

Oui

Oui oui c'est c'est quand même s'il me regarde c'est qu'il me juge

Ils projettent quand même c'est plus de

Oui

La méfiance vis-à-vis de l'autre que de la solidarité ou ce genre de choses.

Ah oui. Après ils sont solidaires mais en petit groupe quoi avec leur petite bande d'amis mais mais dans les cours de récré c'est quand même beaucoup. En tout cas c'est mon regard.

Oui oui oui oui

Après moi je vais, je ne suis pas dans les cours de récré,

Non bien sûr

C'est d'après ce que j'entends, d'après ce qu'ils

Oui

D'après ce qu'ils disent oui

En fait une fois qu'ils ont qu'ils ont trouvé le le le leur pote

Oui

Là ça va

Oui

Et mais est-ce que vous avez beaucoup de enfin vous avez ça fait pas partie de mes questions mais ça me vient comme ça parce-ce que je trouve ça intéressant. Est-ce que par contre, il y a beaucoup d'élèves, d'ados qui sont isolés ou ils arrivent quand même à être en relation facilement avec les autres ou ou pas ?

Je pense que y en a beaucoup qui qui ont au moins une personne alors peut-être pas un ami mais un copain, ça je pense. Après y en a aussi beaucoup, enfin plusieurs, qui me disent mais moi je préfère rester tout seul, parce que si c'est pour être avec des gens qui m'insultent ou qui voilà souvent avec, suite à une dispute ou à quelque chose qu'ils se disent non c'est bon moi je reste tout seul. Certains qui disent aussi moi je préfère rester tout seul parce que sinon si on vient m'embêter, je sais que je vais réagir, je vais être impulsif donc c'est bon moi, je reste tout seul. Déjà être ensemble pendant les cours c'est déjà beaucoup donc, les récrés, c'est ma bulle, c'est moi tout seul, beaucoup écoute de la musique notamment. Alors évidemment avec l'interdiction des smartphones ça va être plus compliqué, mais beaucoup écoute de la musique tout seul avec leurs écouteurs pendant les récrés et alors les les les éducs, nous interpellent

parfois, souvent, enfin parfois pour nous dire : « ah cet élève-là est tout le temps tout seul » machin est ce que et en fait ça inquiète parfois certains adultes et les jeunes disent non mais c'est moi qui veux, parce que dans nos représentations, être tout seul c'est être seul, fin être seul être isolé enfin. Mais parfois les jeunes, c'est ce qu'ils, ils en ont envie

Oui c'est ce qu'ils cherchent finalement ?

Oui c'est ce qu'ils cherchent

Là où

C'est volontaire quoi pour eux parfois

C'est pas forcément négatif.

Non pas forcément. Ouais, c'est ça quoi. Ouais Ouais ouais ça oui parce que parce que nous avec notre regard d'adulte on va se dire : "oh, il est tout le temps tout seul le pauvre".

Oui

Et puis quand on on va vers eux avec ce questionnement-là. Mais Ah oui OK, C'est toi qui veux. Bon ça va alors oui. Et donc ça c'est vrai que c'est toujours on on, on reçoit parfois un des des demandes de profs ou d'éducs qui nous disent : « bhe tiens cet élève-là n'a pas l'air bien ou a l'air ci ou a l'air ça ». Et moi je leur dis toujours : « écoute, si tu viens c'est parce que ma » fin, l'idéal dans l'idéal, l'adulte qui nous demande de rencontrer un jeune vienne. Moi je dis toujours : « tu viens alors avec, tu l'accompagnes jusqu'à notre bureau, tu frappes à la porte avec et ensemble on dit tu expliques, voilà, moi je trouve que tu as l'air seul, tu n'as pas l'air bien, tu as telle ou telle chose m'interpelle, je pense que ce serait bien pour toi de prendre un rendez-vous avec madame », parce qu'alors le jeune il reçoit un nous on fonctionne souvent avec des petits, des petits mots. Il reçoit un petit mot, le PMS te donne rendez-vous, il a rien demandé, il ne sait pas qui c'est, il, enfin ils viennent pas et je et c'est hyper violent finalement de les rencontrer comme ça, ils viennent, ils savent pas pourquoi et nous on va leur dire monsieur machin voulait qu'on te voit parce que il est inquiet pour toi, ça n'a aucun sens quoi. Et donc ça c'est mon cheval de bataille. Que chaque adulte prenne sa responsabilité en fait et et je trouve que c'est justement c'est positif pour l'élève de dire regarde en fait Monsieur qui est ton prof et et que tu vois peut-être comme un juste un prof qui donne son cours. En fait il s'inquiète pour toi en fait et voilà y a le côté humain dans votre relation et il s'inquiète pour toi. Et donc ça pour moi c'est vraiment important que le prof accompagne au moins pour la le premier rendez-vous. Mais c'est même pas un rendez-vous qui dure longtemps hein

Oui

C'est cinq minutes. Tu viens frapper au bureau et tu dis : « je suis inquiet » et donc voilà on on propose de prendre ce rendez-vous et je sais plus pourquoi je disais ça ? Ah oui c'est ça et donc alors moi je leur pose toujours la question : « ok, monsieur machin est inquiet pour toi ? Est-ce qu'il a raison d'être inquiet ou est-ce que voilà c'est son regard à lui et et que toi c'est pas ». Parce que, je pense, il y a notre regard d'adulte, c'est pas notre regard de

Oui

Enfin d'ados et.

Je pense qu'on a un peu tout brassé comme

Faut m'arrêter hein.

Non non c'est très bien mais je regarde, voir si j'ai pas ... mais vous avez un peu aborder.

Il y avait la question de comment faire une demande je pense non ?

Oui Ben en tout cas par rapport à la demande des des jeunes

Ah oui c'est pas les modalités pratiques de de pour eux de demander un rendez-vous, comment ils peuvent faire ?

Vous pouvez expliquer un peu

Donc nous les nos écoles secondaires et je pense maintenant toutes, fonctionnent avec des plateformes numériques Smart School, Cabanga

Ah oui oui.

Et ou alors une adresse mail avec le nom de domaine de l'école. Donc nous on a une adresse sur ces plateformes, ou le mail via l'école et donc en général. Enfin beaucoup d'élèves prennent rendez-vous via cette plateforme-là. On a une petite boîte aux lettres à côté de nos bureaux peuvent glisser un petit mot. Et puis, bhe via les éducs, profs et autres, ils peuvent faire leur demande comme ça aussi.

Oui, donc à ce niveau-là, la technologie, elle est un peu une ressource.

Oui oui oui

J'ai une question aussi sur comment vous, vous percevez un peu cette technologie ? Alors, vous avez dit déjà un peu les réseaux sociaux

Oui

Ça peut être aussi là en tout cas ça facilite

Oui et alors les sms hein, il y a beaucoup d'élèves

Ah oui oui qui

Moi, je donne mon numéro. J'ai jamais eu, j'ai eu une fois un souci avec une élève, notamment de son. Enfin, un souci c'est pas un souci justement, heureusement que qu'elle m'a envoyé le message. Une élève de secondaire en fait, avant j'avais deux GSM, un privé et un professionnel, mais c'est ingérable et quand j'ai repris la direction en fait commencer à donner un numéro plutôt que l'autre, faut charger les deux téléphones quand c'est les vacances, je le prends ou je le prends pas ? Voilà, maintenant c'est mon numéro privé tant pis, que je donne aux parents que je donne à tout le monde, que je donne pas à tous les élèves

hein, on s'entend bien, mais ici cet élève-là elle avait trouvé mon numéro sur Internet parce qu'elle avait tapé mon nom, elle était tombée sur un CV que j'avais mis en ligne y a super longtemps et en fait elle m'a envoyé un message en disant Madame, je vais vraiment pas bien, je crois que j'ai des idées noires, et cetera. Et c'était genre au milieu de la nuit quoi. Et moi j'étais en congé de maternité donc j'allaitais mon bébé. Je prends mon téléphone parce qu'on avait tant, voilà je, et puis je vois, Ah oui OK, d'accord, et donc là on échange des messages, et cetera, et et et voilà, après ça a été, mais mais oui, des SMS, parfois pour rappeler les rendez-vous, parfois parfois aussi, tiens, comment ça va ? Enfin les élèves que je voudrais voir pour reprendre de leurs nouvelles et pour lesquelles j'ai un numéro, parfois j'envoie un SMS, tiens, Comment ça va tu si tu as besoin de revenir, n'hésite pas ou fin oui les élèves du CEFA pour fixer des rendez-vous ou, eux, prendre rendez-vous, ils fonctionnent beaucoup par SMS aussi. WhatsApp hein, ça peut le faire, mais le enfin le SMS avec les parents aussi beaucoup.

Oui. Mais ça peut être aussi un un un moyen en tout cas pour eux d'adresser quelque chose ?

Oui c'est ça. Après est moi, je leur dis mon numéro quand je donne mon numéro, je leur dis c'est pas un numéro d'urgence, si t'es pas bien, si c'est la nuit, normalement t'es pas bien, tu, c'est pas moi qu'il faut appeler. Alors on donne des numéros d'urgence, et cetera. Mais maintenant, si tu veux prendre un rendez-vous, si tu veux. Enfin je leur dis il faut pas prendre ça comme je suis pas bien, je vais appeler Madame x et on va papoter quoi ? Non, c'est un numéro privé. Quand quand je suis après ma journée avec mes enfants, je l'ai enfin j'ai pas mon téléphone, j'essaie de pas le prendre, que mes enfants soient. Mais donc voilà, la place du téléphone c'est une grosse question mais donc euh voilà mais oui, il y a des demandes qui sont adressées comme ça, oui oui

Ok. Oui, par rapport à au fait en tout cas que ça ces écrans. Enfin, certains auteurs qui disent que ça ça aussi introduit une certaine forme de temporalité, donc au présent et à l'immédiateté et que les ados ils sont très dans le dans le présent de ce qui se passe là maintenant ça ça c'est des choses aussi que vous pouvez que vous rencontrez et après vous dites Ben le parfois il faudrait les rencontrer tout de suite

Oui

Plutôt que 15 jours ou 15 jours plus tard par rapport à ça. Enfin y a des choses que vous voudriez rajouter ou par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure ? Euh ou pas ?

C'est vrai qu'ils sont très en fait. Moi je je le vois dans le fait de dire oui, ils scrollent, ils sont dans le présent.

Oui

Pour moi c'est plus la conséquence de ça, c'est plus que ils ont du mal à se projeter dans le futur.

Ah oui

Plutôt que le si j'ai besoin de parler c'est là maintenant tout de suite. Je pense que quand ils ont envie d'un rendez-vous ils peuvent entendre écoutes ce sera la semaine prochaine. Enfin souvent ça je je vois pas l'immédiateté quand même dans le dans le fait. Après évidemment quand c'est des situations de d'idées noire de ce genre de choses oui évidemment c'est c'est c'est mieux et ils sont demandeurs que d'être vu tout de suite mais mais pour moi ce côté immédiateté je zappe quand ça me plait pas, je le vois vraiment comme alors c'est difficile de se projeter dans le dans l'avenir.

Oui

Bêtement, j'ai voulu faire, j'ai une élève en décrochage ; elle est en deuxième secondaire, et je me suis dis Bah tiens bah pour discuter, parce que c'est difficile pour elle de parler, et cetera. Je lui ai dit : « oh Ben tu sais quoi ». Elle vient ici. J'avais pris mes marqueurs, mes machins, j'ai dit : « on va faire ta ligne du temps », un peu, ah bhe et en fait je lui ai dit : « je te laisse mettre ce que tu veux » en me disant, Ben, elle va mettre les événements marquants, elle a commencé la ligne du temps, ça, c'était un événement qui s'est passé l'année dernière et le avant y avait rien et le après y avait rien non plus. Enfin sa ligne du temps, c'était 2023, 2025 quoi, même pas c'était encore en 2024, quand j'ai lu je suis même pas sûr qu'il y avait 2025 quoi et ça m'a marqué. Je me suis dit mais OK, ce qu'elle a vécu avant c'était difficile et peut-être que voilà, on est, on met un mouchoir dessus et c'est tout. Mais dans l'avenir il y avait rien. Pour moi, une ligne du temps c'est aussi ce que je vois après quoi. Mais, et je lui ai dit : « ah mais tiens, elle continue, elle va jusqu'où ? Enfin, tu veux la faire jusqu'où » ? Ah bhe non c'était jusque maintenant, enfin

Ah oui aujourd'hui quoi ?

Oui, c'était même pas comment, enfin et comment tu te vois après comment ah non ça je sais pas quoi

Ah oui. Oui ma même après l'avoir fait remarquer

Oui

Y a pas vraiment

Non, non. Après bon ça c'est une élève, c'est isolé, mais la plupart oui, c'est difficile. De se projeter dans l'après, oui. Et puis quand on fait des animations orientation pour les rhétos notamment, c'est difficile pour eux. Enfin de faire un choix en fait en se disant mais je dois choisir pour toute ma vie et moi j'arrive toujours : « mais vous choisissez pas pour votre vie entière ». Alors après, j'ai un discours un peu parfois paradoxal, peut-être parce que je leur dit : « vous choisissez pour l'année prochaine et donc, on va pas se projeter trop loin, mais on se projette sans » fin voilà, il faut se projeter parce que. Bah l'orientation scolaire à des études supérieures, c'est quand même se projeter dans un métier. Plus tard. Mais l'engagement c'est un engagement pour un an. Et si vous changez d'orientation après c'est pas grave, vous aurez appris des choses sur vous, vous aurez appris des choses sur la la matière que vous allez étudier, vous aurez c'est pas du temps perdu, vous aurez gagné en maturité, en expérience de vie, en plein de choses, mais ça aussi faire un s'engager pour des études supérieures. Alors en

plus, avec les conditions de finançabilité et cetera qui changent, c'est c'est pour eux, c'est c'est pour certains, c'est un gros engagement quoi, qui est difficile à prendre. Voilà.

Oui. On a fait le tour. Je sais pas si il y avait des choses que vous vous vouliez, dont vous vouliez parler et qui qui ne se sont pas se sont pas retrouvées, en tout cas-là dans dans le guide et que vous vous pensez en tout cas, importantes ou pas ?

Non, je pense qu'on a parlé. Oui, ce qui est frappant, après c'est notre biais hein, mais c'est vraiment que les jeunes vont faire beaucoup de jeunes ne vont pas bien

Oui

Et qu'on a ce sentiment d'impuissance quoi. Et ça, voilà en tant qu'agent de PMS c'est de plus en plus difficile à vivre cette impuissance. Enfin, l'agent PMS mais comme les personnes au SAJ, au SPJ enfin comme tout le monde, hein. Ça, c'est difficile. Mais après y a à côté tous plein d'élèves qui vont bien et qui est certains qui viennent nous dire au fait, je vais mieux enfin me donner des nouvelles

C'est vrai ?

Oui ça oui, moi je leur dis souvent, donc je leur demande toujours, est-ce que tu veux qu'on remette un rendez-vous, que je te laisse revenir vers moi ? Est-ce qu'on remet que dans trois mois même, hein, je te note dans l'agenda et on se revoit et on se donne des nouvelles et et je leur dis toujours viens me dire comment ça va et certains alors parce qu'on les recroise, ils prennent pas rendez-vous pour nous dire que ça va, ça c'est rare, mais on les recroise dans l'école ou quoi. Ils disent au fait ça va mieux en fait, ça va. Ça c'est gai, ça c'est chouette

Oui

Mais donc y a quand même aussi tous tous ces élèves là que nous on rencontre enfin, qui vont bien, qui n'auront jamais besoin de de de venir nous voir parce qu'ils ont peut-être les ressources à la maison. Enfin peut-être que certains ne vont pas bien, mais ils ont des ressources à la maison, ils ont des personnes, enfin des parents disponibles, attentifs. La relation de confiance avec eux est est est telle que ils se confient à la maison et peut-être que des choses sont mises en place, on ne le saura jamais et ça c'est pas grave, mais voilà. On a peut-être, ça je sais pas si vous avez enfin l'occasion d'aborder des psychologues de première ligne avec d'autres personnes que vous avez rencontrées, les psychologues conventionnés avec l'INAMI. Enfin le réseau santé mentale de x, c'est x.

Oui

Parce que nous on a ce projet, enfin ce projet qui est concret avec notamment deux nos écoles, trois même de nos écoles secondaires. Donc x, c'est une c'est le réseau de santé mentale de x, ce sont des psychologues. Il y a des psychologues de première ligne, la première ligne comme nous, mais eux ils font de la thérapie, enfin ils ont-ils sont conventionnés avec l'INAMI et donc les séances psy sont gratuites pour les 0 -23 ans et ce qu'ils ont fait. Donc, y a ce réseau-là dans toutes les provinces hein, x c'est x, mais dans dans le x et ailleurs c'est d'autres noms. Donc l'idée c'est le projet à la base, c'était de rendre les

soins de santé mentale accessibles à tous. Et donc ils ont fait des des analyses de besoins communes par communes. En tout cas, sur x, on s'est rencontré avec plein de de services de de x. Il y avait des services pour les aînés, c'était pas que des services pas c'est pas que des services pas que pour les jeunes, leurs leurs recherches. Enfin l'identification de besoins, c'est vraiment pour toute la population, le service en train, pour pour les personnes sans-abri, les les services pour les assuétudes, et cetera. On s'est rencontrés, on a répondu à toute une série de questions et eux ils ont pu dégager une une analyse de besoins et voir dans quelle région il y a un besoin de service, de la santé mentale et donc l'idée c'est de faire venir les soins là où les gens sont, plutôt que de faire venir les gens dans des cabinets de Psy. On fait venir les psys là où les personnes se trouvent et donc souvent les psys de premières lignes vont consulter dans des maisons médicales, dans des CPAS et notamment dans des écoles. Les écoles leur sont ouvertes depuis deux, fin ouvertes. On avait reçu une circulaire je pense il y a deux ans et nous avec notre enfin les psys de la province de, les PMS de la province de x, on a rédigé toute une convention de collaboration. Et donc on a un psychologue qui vient une matinée par semaine, donc nous notre but de première ligne. Enfin, vous savez bien c'est de renvoyer vers des suivis extérieurs plus intensifs thérapeutiques, et cetera, fin plus réguliers thérapeutiques, et cetera. Et quand on renvoie vers ces services-là, moi je propose à chaque fois le Psy qui vient à l'école, parce que parfois les trajets sont compliqués, l'horaire et cetera. Et donc il fonctionne comme un psy classique hein, il faut l'accord des deux parents et cetera, c'est pas notre cadre de travail à nous, c'est vraiment le cadre de travail des psys mais donc on leur a ouvert les éco, enfin ouvert entre guillemets les écoles et donc ils viennent faire leur consultation à l'école. On a en fondamental aussi maintenant à x, il y a une psy qui vient rencontrer un élève et j'aimerais bien aussi en trouver un qui veut bien venir à x. Au départ, au tout début, il y a une grosse levée de boucliers des PMS quand enfin le contexte était enfin voilà. On est parfois mis à mal par les législations, les infos qu'on reçoit, donc on a appris notre qu'on allait avoir une réforme, et cetera. On demande un renforcement de nos moyens depuis des années. On a alors ici les choses bougent mais, à ce moment-là, on avait vraiment l'impression de ne pas être entendu. Et le ministère, donc nous c'est le ministère de l'éducation, mais le ministère de la santé a mis en place donc ces ces psys de premières lignes c'est pas le même financement et en nous disant Bah ils peuvent venir dans les écoles. Nous, au niveau PMS, sur le moment on l'a vécu comme on vous renforce pas mais on va prendre des vrais psys pour venir faire le travail que vous ne savez pas faire. Voilà en gros hein très caricaturé, mais y a vraiment des PMS qui étaient très très en colère. Bon passer ce moment de l'émotion on s'est dit bon qui qui enfin on travaille pour qui on travaille, pour les jeunes et les familles. On veut que les jeunes aillent bien et donc du travail, y en a pour tout le monde et il faut. Il n'est pas question de prendre le travail de quelqu'un. Si on peut rendre un suivi psy plus accessible pour un jeune, on doit le faire et donc on a vraiment réfléchi avec avec x, on a mis des réunions, enfin ça a pris du temps, mais on a sorti une convention de collaboration parce que l'idée c'est pas non plus que un directeur d'école dise Ben tiens t'as pas l'air bien aller, va chez le Psy. Enfin voilà, on veut cadrer un peu tout ça, enfin coordonner ça parce que on veut pas non plus que le jeune vienne nous voir et puis euh comment dire ? On veut pas que le jeune soit mis à mal et donc on ne veut pas que que ce soit : « je t'envoie chez le Psy » en fait par par par par n'importe qui mais par tous les acteurs de

l'école on voilà. On a demandé à être à être informés des jeunes qui vont chez chez chez le Psy qui est dans notre école pour pouvoir éviter peut-être aussi des doubles suivis. C'est pas nécessaire qu'un élève vienne se raconter plusieurs fois, c'est douloureux c'est. Voilà parfois des suivis extérieurs sont déjà mis en place et l'école ne le sais pas. Et donc éviter aussi un élève qui est déjà pris en charge de l'envoyer chez le Psy. Et puis voilà, c'était c'est vraiment coordonner ça pour que le jeune ne soit pas mis à mal. Il y a eu toute la question, les psys au départ on eu du mal à venir dans les écoles parce qu'il y avait la question. Donc, il y avait cette possibilité là un peu la levée de boucliers des PMS, mais en même temps, les psys eux n'étaient pas spécialement intéressés parce que ils se déplacent dans une école si l'élève n'est pas là, si l'élève ne vient pas. Ben c'est du temps perdu eux, ils sont indépendants et donc voilà. Je pense que ce qui facilite c'est quand on a 2-3 élèves comme ça. Enfin déjà la mise en route a été facilitée parce qu'on avait déjà 2-3 élèves qui disaient : « bhe oui, moi je veux aller chez ce Psy qui viendra à l'école » et donc l'agenda était déjà entre guillemets certain d'être rempli parce qu'ils ont un contingent d'heures, ils peuvent pas venir autant qu'ils veulent. Donc, l'INAMI a mis en place des contingents d'heures et donc il y a les suivis individuels et les activités de groupe. Mais ça sur le site x vous aurez les infos ce sera peut-être plus clair que moi je les explique, mais

Ils font du groupe aussi ?

Ils font du groupe aussi ?

Ok.

Oui et alors ils peuvent aussi venir en en. Ils font des claires visions pour les équipes notamment PMS, mais toutes les autres équipes de travail c'est pas supervision, c'est claire vision quoi. Voilà pour pouvoir échanger sur des situations avec eux si c'est et bénéficier entre guillemets de leur expertise. Et donc voilà ils viennent dans les écoles et alors, y a eu toute la question du est-ce que l'école doit être un lieu de soins psychologiques ou pas ? Nous ce qu'on fin, on est déjà présent dans les écoles pour parler de ça, mais faire un suivi dans l'école, est-ce que, est-ce que c'est pertinent ? Je pense que pour certaines situations c'est pertinent parce que c'est ça ou rien entre guillemets il y a pas de possibilité de se déplacer ailleurs. Et donc je pense que pour certains c'est pertinent mais pour d'autres, l'école c'est la bouffée d'oxygène et donc est-ce qu'il faut revenir travailler sur les situations peut être de la maison qui se passent pas bien alors que c'est justement la bouffée d'oxygène. Mais ça, c'est au cas par cas et c'est voilà. Mais donc ça c'est c'est, c'est super, c'est génial. Mais là où au départ les rendez-vous étaient hyper rapides, Ben maintenant il y a sur le site, ils ont mis des petites vignettes de de couleur pour dire quand les rendez-vous. Enfin maintenant c'est dans dans le mois, les deux mois, les trois mois

C'est ce que j'allais dire

Les délais deviennent deviennent importants et donc c'est dix séances gratuites. En soin de première ligne plus possibilité de mettre dix séances en soins spécialisés pour une année. Alors soins spécialisés c'est parce que chacun a une spécialisation ? Oui je pense. Enfin en tout cas c'est c'est maximum vingt séances remboursées par année civile.

Ah oui

Enfin voilà, oui c'est maximum vingt oui, je pense enfin ne notez pas car je suis pas sûre.

Mais non. Moi je me disais si si les délais sont importants, c'est que y a quand même une demande

Ah oui il y a une demande

Et ça c'est déjà engorgé

Oui maintenant y a pas que dans les dans les écoles

Oui

Y a ce besoin. Oui mais il le fait aussi que les gens consultent quoi. Et alors oui, le fait que c'est gratuit facilite vraiment les choses aussi évidemment. Et alors oui, les groupes, donc ça, certains organisent des groupes. Voilà complètement oui en dehors des écoles, on a notamment un psy ici qui faisais à x : « t'es qui toi » ? À la x à

Non

Non Euh t'es qui toi, c'était pour des groupes d'ados gratuits évidemment, et donc un peu sur voilà. Apprendre à se connaître, et cetera. Et puis alors certains pas, fin nous, on peut faire appel, enfin faire des activités de groupe avec eux dans les écoles aussi quoi

Oui

Certains sont spécialisés assuétudes, spécialisés je sais pas euh enfin sur leur site, c'est super bien fait, il y a, on peut choisir des thèmes, on peut choisir les tranches d'âge, on peut choisir des la région et et pour groupe ou pour séance individuelle et on a euh on a tout le répertoire qui est là, c'est vraiment pour moi, c'est vraiment super. C'est cette idée de rendre les soins accessibles, c'est vraiment chouette. Maintenant voilà, parfois certains n'osent pas dire aux parents que ils voudraient un suivi psy ou autre et nous ils peuvent venir nous voir sans en parler aux parents. Mais le Psy de première ligne c'est le contexte. Enfin c'est le cadre de travail d'un psy indépendant. Donc il faut l'accord des deux parents pour les mineurs en tout cas.

Oui, ok.

Voilà. Je pense à plus rien.

Ok, mais si jamais c'est le cas, faut pas hésiter à

Et vous aussi si vous avez une question, n'hésitez pas à revenir

Bien sûr, merci beaucoup.

Avec plaisir.

Entretien As2

Voilà, bhe donc merci encore de participer donc à cet entretien mais donc voilà, vous venez de prendre connaissance

Oui

Du formulaire de consentement. Donc. On se rencontre aujourd'hui autour d'un entretien semi directif, donc l'idée c'est vraiment de de vous laisser vous exprimer librement. Moi j'ai, j'ai rédigé un un canevas

Oui

Pour pour dire que ça reste en en lien avec le sujet de mon mémoire. Mais c'est c'est vraiment le le. Le but c'est de vous

Oui que ce soit ouvert hein

C'est ça, c'est ouvert et c'est une visée qui est compréhensive et pas de jugement donc y a pas de de bonne de mauvaise réponse voilà. Vous n'avez pas d'obligation de répondre non plus à toutes les questions vous pouvez mettre un terme à l'entretien à n'importe quel moment

D'accord

Si vous l'estimez nécessaire et et c'est anonyme et confidentiel

Très bien

Je vous le rappelle et vous avez accepté gentiment que j'enregistre notre notre échange. Et donc euh voilà, si si vous n'avez pas de question à ce stade

On est bon

Je vous propose de de commencer. Ok. Donc Ben dans un premier temps je vais vous poser quelques questions de présentation pour pour connaître un peu le centre PMS dans lequel vous travaillez, puis peut-être un peu vous connaître en tant que professionnel. Et puis alors ce sera des questions plus en lien avec le sujet du mémoire donc. En en rapport avec le contexte de crise des adolescents et de la manière dont ils ont de s'exprimer. Ok ?

Très bien.

Et donc si vous êtes prêt, on y va. Alors depuis depuis combien de temps travaillez-vous en en centre ? En centre PMS ?

Bhe je je dirais que ça doit faire une vingtaine d'années. Je dirais comme bon, au début j'ai fait des petits remplacements mais aller grosso modo, je dois être autour de ma 21e année, 22e année. J'ai commencé à 23 ans donc euh plus ou moins

Et auprès d'adolescents ?

Alors j'ai toujours travaillé en PMS, j'ai fait mes stages d'assistant social en PMS en 2e et 3e AS et puis Ben Voilà, moi j'ai toujours voulu travailler dans dans dans ce secteur là j'ai fait

mes stages, je me suis investi au niveau de mes stages et ça m'a permis quand même je dirais d'entrer dans la fonction. En plus le fait d'être un homme alors je pense que c'est un facilitateur parce qu'il y a c'est plutôt un monde féminin donc ça m'a permis je pense de rentrer mais aussi mon expérience. Et puis je pense voilà, c'est sans doute ma personnalité. On m'a fait confiance en tout cas puisqu'au départ je sais que la personne qui m'a engagé mon premier contrat m'avait dit qu'au départ, il recherchait une à une assistante sociale féminine. Et puis, ils ont plus ou moins plus plusieurs candidats dont des candidats masculins. Et puis finalement, ils m'ont dit, ils m'ont laissé ma chance. Donc, voilà un peu le démarrage de de ma carrière en PMS, et c'était au PMS libre de x, au CEFA de x. Donc, j'étais ils ont des contrats avec le CEFA et donc c'était je faisais partie de l'équipe qui travaillait au CEFA.

Dans le cadre de vos stages ça ?

Ça c'était mon premier contrat

Au début de votre carrière. D'accord OK, et et par rapport dans le enfin pour le le centre dans lequel vous travaillez aujourd'hui, qu'est-ce que est-ce que ça, vous pouvez nous en nous le décrire un peu, donc sa situation un peu géographique, si il y a des indices socio-économiques euh fin voilà

Oui. Bon ben un petit topo. Bah donc à x, je je suis arrivé, je dirais que j'ai, j'ai dû accéder à ça ce ce cette fonction donc y a eu un poste qui s'est libéré, qui m'a permis de dégager du temps pour du temps de travail si vous voulez. Et donc j'ai travaillé, je dirais 3 ans à x et puis très vite j'ai été transféré à la louche hein, 3, 3, 4 ans. Et puis je me suis retrouvé à x, j'ai fait un mi-temps à x. Et puis j'ai commencé par un quart-temps à x et ainsi de suite. Pour être nommé, après quoi ? Je dirais une dizaine d'années. X plutôt un milieu plutôt favorisé, je dirais un indice socioculturel, un indice socioculturel plutôt élevé. Alors c'est pas pour autant qu'il y a pas de familles précarisées hein. Donc l'un n'empêche pas l'autre mais grosso modo, on a plutôt à faire une population plutôt aisée. Il y a pas beaucoup de de mixité sociale. Donc j'ai plutôt affaire à un public plutôt blanc. En tout cas, dans les écoles où je travaille, j'ai très peu d'enfants d'origine maghrébine, africaine, et cetera. Et au niveau du ressort ? Ben donc des écoles à proximité du centre de x évidemment. Et puis Ben moi j'ai des écoles dans la région x, on va jusqu'à x et puis vraiment tous des petits villages attenants. Mais grosso modo, c'est ça la zone hein. Vraiment une école à x. Qui est un peu plus plus loin. Et on a un gros secteur aussi. J'oublie de le dire à à x, vraiment la commune x, on a un contrat avec cinq écoles. Ce qui est voilà déjà pas mal puisque nos notre norme d'encadrement est définie par rapport à à la population scolaire. Et donc on va engager des agents en fonction du chiffre de population qu'on a. Pour un assistant social, je crois que j'ai à ma charge. Je dirais un peu de mémoire hein, comme ça. Mais je dois tourner autour des 1600 élèves. Mais alors évidemment il y a une répartition, ça c'est des calculs, mais après c'est réparti. Voilà en fonction des contrats avec les écoles, je n'arrive jamais pile poil à 1600, des fois ça un petit chouia un peu au-dessus, des fois un petit chou, en voilà c'est c'est pas carré quoi puisque et donc bah voilà, chaque on est 2 assistants sociaux dans l'équipe, une infirmière, une logopède, une directrice qui est psychologue de formation et il reste l'équipe de psychologues. On a deux psychologues qui ont fait ce qu'on appelle un CPP, un conseiller

psychopédagogique, donc ce sont les psychologues qui ont fait une un master ou une licence anciennement. Et puis une psychologue, ce qu'on appelle une APP une auxiliaire psychopédagogique qui a fait plutôt un baccalauréat comme comme les infirmières, souvent comme les AS, en tout cas c'est sur base de ce diplôme-là qu'on a été engagé. Voilà, je pense avoir fait plus ou moins le tour dans l'équipe ouais

Et par rapport au professionnel que vous êtes ? Vous avez déjà un peu évoqué votre fonction, mais voilà est-ce que, il y a des des choses que vous trouvez importantes de dire sur vous en tant que professionnel ?

Ce qui peut être pas simple c'est vraiment la gestion finalement des demandes qui moi je je dois desservir cinq écoles. L'année prochaine on va récupérer une nouvelle école donc y a un dispatching si vous voulez parce qu'on on est en perte de population scolaire donc on a été réinjecté puisqu'on est dans une ASBL de huit centres donc on a pu aller rechercher la cotation dans les aut, dans le pot si vous voulez des autres des autres et donc je me retrouve l'année prochaine avec non plus cinq mais six écoles à desservir dont une école secondaire plus ou moins 730 aller on va dire 700 élèves. Bref, plus mes autres implantations primaires x, x, x, plus cette nouvelle école de x que je vais récupérer. Donc la question c'est la difficulté, c'est la gestion de tous ces demandes. En tenant compte aussi, ben voilà des réunions d'équipes, des des, des, des réunions de sous-équipes. En tenant compte aussi. Moi j'ai différentes casquettes, je suis délégué syndical, j'ai été élu aussi aux élections sociales pour participer au Cppt, donc je m'investis dans d'autres sphères que uniquement assistant social PMS. Je m'investis dans des groupes liés à aux Centres PMS au sens Large. Et donc c'est plutôt la question de la l'organisation qui est plutôt compliquée. Je travaille avec des stagiaires aussi donc vous consacrez du temps donc ce qui est compliqué dans le métier c'est qu'il y a beaucoup de choses à faire. On est dans l'humain donc ça me demande beaucoup d'attention, de concentration, d'énergie puisque les gens Ben quand ils viennent me voir c'est pas pour me dire que tout va bien. Généralement c'est qu'il y a un souci et donc bah c'est déjà prendre le temps pendant une heure, une heure et demi, voilà d'entretien, donc ça aussi c'est énergivore. Donc à la question de l'organisation afin de donner des délais raisonnables au rendez-vous que je fixe aux gens, étant donné que j'ai plein de trucs à gérer et toutes les tâches que j'ai à réaliser, Ben évidemment je dois prendre aussi du temps quand je travaille dans avec des familles, avec des adolescents. Mais j'ai du travail entre guillemets administratif hein, je vais appeler ça de de recherche, de prospection, de remise en ordre de de de notes tout simplement parce que je suis en live mais je sais pas toujours bien prendre note parce que j'écoute et je me concentre sur ce que les gens racontent. Et donc je prends aussi du temps pour faire ça, formuler un peu mes hypothèses de fin de travail ou en tout cas ce que j'ai proposé, suggéré pourquoi je continue à faire le suivi pourquoi est-ce que je les revois, enfin en tout cas d'expliquer. Et on essaie en tout cas tous de faire ça si jamais un jour on est malade. Ben voilà le le jeu. On peut se reprendre le dossier en sachant grosso modo ce qui a été fait préalablement.

Ok. Là on va, on va. Enfin on va rentrer un peu dans le cœur de dans le cœur du du mémoire. Qu'est-ce que vous pouvez nous dire de du contexte, des crises sur votre environnement de travail. Est-ce que vous vous avez repéré des choses particulières qui

seraient en lien avec les crises qu'on qu'on traverse, donc que ce soit la crise sanitaire, alors la crise économique, la crise migratoire, et cetera. Est-ce que voilà, vous y a des y a des choses ?

Oui, au sens large quoi ?

Oui, oui, mais en rapport avec. Voilà votre terrain quoi

Mon travail. On, on a une sorte de protocole si vous voulez qu'on qu'on a élaborer par exemple pour des crises, alors ça peut être des crises. D'abord la façon dont pour le le plus simple, ça peut des crises simplement au niveau des écoles, y a clash avec une famille, un clash avec un enfant, il y a un décès, y a un enfant qui est malade, y a un enfant qui a un cancer, enfin y a y a voilà des des des crises au sein d'un établissement scolaire ou de notre service. Ben on est là aussi pour faire une offre de service pour les gens ou voilà. On se rend bien compte que c'est pas simple et il y a une possibilité d'un service. On peut aussi derrière ces petites crises entre guillemets, c'est pas euh soutenir les écoles et on a élaboré un des des des protocoles de gestion de crise avec notre équipe qu'on a remis aux aux enseignants. Et ça peut être un un protocole qui tourne au niveau par exemple des moyens de contraceptions, ça part de tout ce qui concerne je sais pas. Bah les décès j'en ai parlé. Mais ça peut être aussi les scarifications, les les des propos. Par exemple, un enfant donne des propos liés à des attouchements sexuels plus plus graves. Voilà des, des, des, des, des choses qui sont pas entre guillemets habituelles dans dans mon quotidien, qui ressortent et qui portent de l'inquiétude et qui, cas échéant, demandent en tout cas des interventions ou des actions qui soient coordonnées par le Centre PMS ou menées clairement sur le terrain par le PMS, parce que ça peut être aussi des relais au moment, pour faire des relais au niveau par exemple du service promotion de la santé à l'école, hein, ce qu'on appelle le PSE. Bon, ça peut être un relais planning, ça peut simplement être le relais à l'équipe éducative, on et cetera, voilà des outils. Et souvent les écoles disent OK, on va gérer, on leur. Ça peut être simplement, pour un bête exemple c'est un décès. Ben on a un listing de quelques bouquins, quelques petites activités qui pourraient en tout cas permettre d'exprimer la tristesse avec un support pour de temps en temps des écoles font demande de ça, pas systématiquement. Voilà ça c'est pour un peu le le les petits. Alors plus largement, y a eu la crise COVID il y a eu. Bah ici avec tout ce qui se passe dans le monde, bah il va y avoir aussi des gros changements donc ça crée beaucoup de d'inquiétudes, de crispation. Alors au niveau de mon équipe, c'est ça la question, c'est finalement comment l'équipe PMS met son mot. Il y a il y a quand même tout un travail hein qui est fait parce que on travaille en ASBL hein donc faut pas oublier. Donc y a on est regroupé en huit centres donc x, puis sept autres. Et au-dessus de nous il y a une fédération de pouvoirs organisateurs hein. Le SEGEC hein. Qui est un rassemblement des pouvoirs organisateurs du réseau libre, donc moi je suis en centre PMS libre donc et école et PMS sont donc associées. Donc c'est pas une obligation. Mais en tout cas il y a cette création de cette association qui permet d'avoir des des leviers juridiques, des leviers aussi à base d'outils hein, c'est assez large, y a des groupes de travail à l'intérieur. Il y a toute une organisation qui qui s'est, qui s'est mise en place. Faut pas oublier que moi j'ai un statut fonctionnaire aussi, donc il y a c'est tout un monde très protocolisé très très. Alors il y a les avantages. Les avantages c'est qu'on est pas tout seul et que on on peut essayer de se retourner vers d'autres instances

pour nous aider. Donc ça c'est l'avantage. L'inconvénient c'est que on est chaque faut batailler contre des protocoles, enfin, il faut d'abord demander à ça avant de faire ceci. Enfin donc ça c'est ce qui pourrait un peu ralentir la la paperasse administrative. Donc, j'en vois le sens, et à la fois je me dis mais ça peut aussi ralentir en termes d'efficacité. Donc voilà. Alors la crise COVID pour revenir à celle-là on est en 2025 donc, ça fait 5 ans hein, en mars ça fera 5 ans.

Oui

Mais répercussions qu'on qu'on qu'on a eu, c'est quand même beaucoup de de travail plutôt. Moi j'ai eu plutôt en secondaire, plutôt plus de demandes, en tout cas au niveau secondaire. Ce qui n'était pas simple, c'est que à un moment donné, on est tous passés au confinement total et ça veut dire que ça m'arrivait d'avoir des entretiens, des guidances en visio, ce qui ne donne pas le même rendu que qu'en direct. Ben voilà, c'est c'est comme ça. Donc, j'avais dû faire ça avec des familles aussi, donc c'était moins confortable. Mais je me suis dit, C'est chouette. Y avait d'outils, beaucoup d'angoisse, d'incertitudes à gérer une émergence. Finalement, cette cette crise a accéléré l'émergence des dysfonctionnements du tissu familial. Et donc Ben on se retrouvait finalement par répercussion avec des familles en crise, donc crise sanitaire en des familles en crise aussi. Ben pourquoi ? Parce que ces gens Ben se retrouvaient confinés comme vous, comme moi devaient bosser souvent en télétravail, on endosse d'autres d'autres casquettes et là on se retrouve avec toutes les casquettes en même temps. Je suis papa, je suis maman, je je suis à la fois chef d'entreprise, enseignant, enfin peu importe le, le, le, le job. Et je trouvais que cette double gestion au sein du du boulot engendrait de la fatigabilité, de l'irritation, la et donc augmentait les tensions dans le tissu familial. Voilà je je, je trouvais que ça, ça. J'ai pu quand même percevoir qu'il y avait beaucoup de de familles qui venaient quand même nous consulter pour manifester des difficultés à gérer les aspects comportementaux, les aspects émotionnels des enfants, mais des adolescents et plus largement des adultes aussi, puisque il fallait déjà qu'ils gèrent leurs propres angoisses. Donc l'angoisse, c'était la la crainte de la mort, hein. Enfin voilà, en gros on nous disait que le COVID si on se le chopait on mourrait donc quand on a ça sur la tête, c'est c'est. Je pense que mon en termes de priorité, on va prioriser. Les gens poussent la, la, l'accès sur la sécurité de leur famille et donc bah non il faut du travail là c'était voilà pas évident donc ça engendré d'autres crises, des crises relationnelles au niveau du boulot, il faut que le boulot se fasse parce que sinon on les entreprises. Alors moi je suis dans le secteur public, mais je pense à tous les autres citoyens qui travaillent dans d'autres secteurs que le mien, Ben ils avaient des enjeux. Et donc comment continuer à être efficace tout en sachant qu'il y avait des angoisses derrière qui continuaient ? Donc voilà, c'est une période un peu stressante, là c'est plutôt en en interne. En interne, y a eu beaucoup de de crispations liées aux aux normes et aux mesures que nous devions prendre. Oui, le protocole, laver les mains. Moi enfin je réponds au téléphone, donc à chaque fois je prenais le téléphone, je répondais je raccrochais, je devais le désinfecter, et cetera. Donc il y avait tout, tout, tous des trucs. Je trouve que c'était pas évident à gérer. On a dû aussi par exemple, un niveau que dans dans ces tensions qu'il y avait dans le groupe aussi des gens qui ne voulaient pas spécialement revenir en présentiel, et puis des gens qui préféraient rester en distanciel pour éviter tout contact. Alors, et sans doute hein, avec des arguments qui sont louables, hein, le problème de santé,

maladie chronique. Enfin voilà, je, je. Moi j'entendais, mais en tout cas ça crée de la des tensions, de l'incompréhension, des des pressions qu'on mettait sur notre direction qui prenait peut-être pas les les mesures que l'équipe voudrait ou des fois ici, comme on est organisé en ASBL, bhe c'était les mesures qui étaient prises par le pouvoir organisateur pour les huit centres. Donc voilà. Donc c'était pas une période toujours toujours gaie. Après, je travaille dans le secteur de de l'humain avec des gens qui sont dans l'humain et donc, il y avait beaucoup de flexibilité de la part de mes collègues, de mes collaborateurs hein, des écoles. Mais je peux rajouter aussi hein les gens qui venaient me consulter je trouvais quand même que les gens jouaient le jeu en tout cas et ils me faisaient pas porter les les tensions. Pour ma part, moi, j'ai plutôt demandé à venir travailler en présentiel, revenir au centre de retrouver 2-3 collègues c'est une maison hein, donc on était pas, c'était pas dans la même pièce, y avait moyen en tout c'est 3 à 4 et les autres étaient télétravail, y avait une tournante. Moi j'ai demandé pour venir plus souvent au centre parce que j'étais plus efficace au travail, d'autres sont plus efficaces à la maison. Je je encore une fois j'ai pas à juger de ça. Moi je sais bien que je travaillais mieux quand j'étais voilà dans mon milieu professionnel, je gardais mon habitude organisation de me lever le matin, d'aller en voiture jusqu'à mon boulot. J'ai besoin de garder une forme de, de, de, de rituel de travail. Voilà pour rester efficace et. Et alors, c'est vrai que la crise migratoire, ce que vous me disiez, c'est vrai que pour l'instant je ne la mesure peut-être pas encore. Pourquoi ? Parce que dans le rayon, où je travaille à x, y a trois écoles secondaires et il y a aussi dans ce dans ce rayon le centre Fedasil de x, donc ce donc ça veut dire que pour pourvoyeur aussi potentiellement de personnes qui sont en demande de régularisation des nouveaux arrivants, en tout cas il y a des gens qui circulent, mais principalement cette population va pas se retrouver dans l'école secondaire où je travaille qui est plutôt plutôt huppée. Mais on va se retrouver dans une autre école technique et professionnelle. C'est le x hein ou à l'Athénée qui sont les deux autres écoles. Et donc on va voir plus de mixité dans ces écoles là qu'à x, x c'est l'école où je travaille. Donc je pense qu'il y a plutôt dans ces écoles-là, à mon avis, ils doivent plus mesurer l'impact au niveau immigration. Moi je voilà, je le vois quand même moins. Voilà, je peux pas trop en témoigner pour l'instant. Et puis, voilà la la la la la nouvelle crise, c'est plus une crise mondiale hein de des des changements de de, de, de de postulat au niveau des des des grandes puissances qui vont engendrer un impact sur nous financier en tout cas un impact, un mouvement comme moi je dépends de des financements publics donc mon travail, mon métier va dépendre aussi de ce que ce qui va se passer. Et et et et et en line aussi. Ben on a un nouveau gouvernement qui souhaiterait avoir une visibilité un peu sur les dépenses publiques. Et donc bah je je m'imagine que de plus on va avancer plus les les métiers comme le mien en tout cas les métiers fonctionnaires, métiers dans le social vont être de plus en plus contrôlés, un peu comme on pourrait le faire un peu plus dans le privé. Ben en sachant qu'il y a des données données dans dans l'humain, qu'on ne maîtrise pas beaucoup moins que dans des processus, voilà cotisant. Des entreprises, euh agroalimentaires enfin peu importe ici, on est dans l'humain, donc il y a il y a des aspects que je maîtrise pas, je ne sais pas toujours, le lendemain il peut arriver quelque chose que je n'ai pas prévu. Ah on me sonne, x euh le problème y a une petite fille qui s'est je sais pas ou y a une tentative de suicide dans l'école, j'en sais rien, quelque chose, une crise, un décès d'une enseignante, je ne peux pas le prévoir,

je peux pas l'anticiper donc en termes d'efficacité. C'est pas là-dessus que l'on doit mettre tous les critères dans le travail. Il faut-il en faut hein, si on a un assistant social qui n'est pas efficace dans son travail, ça va pas non plus, mais il faut aussi avoir une ouverture, une souplesse sur la dimension humaine. Donc on verra ce mouvement mondial, est-ce qui va avoir un impact. Est-ce que notre gouvernement va avoir un impact aussi sur les sur mon métier, en sachant qu'il y a une réforme qui est prévue hein. Donc, d'abord, réforme de l'enseignement. Parce-que l'enseignement représente un gros pot et puis les pms on a un tout petit pot dans l'enseignement. Et donc de ce petit pot des consacré aux aux PMS. On viendra après la réforme des écoles là-bas. Donc bah le pacte est déjà bien avancé et donc je pense qu'on en parle de mai ici, septembre en tout cas voilà, le nouveau gouvernement est là donc. Grosso modo, il va y avoir des des des changements d'ici la rentrée, donc septembre 2025 ou 26 dans les projections. Je ne sais pas encore à quelle sauce je vais être mangé fin voilà.

Oui, et ça c'est. Y a des incertitudes ou des inquiétudes

Oui

Par rapport à rapport à l'avenir aussi de votre,

Oui

De votre profession et de comment ça va s'organiser ?

Alors ils vont pas supprimer les PMS hein, c'est pas ça que je dis, je pense qu'ils vont les structurer autrement. Ce que j'ai déjà entendu, dans les bruits de couloirs j'entends que Ben pourrait imaginer, on a un programme informatique si vous voulez d'encodage des des entretiens de nos suivis, de contacts téléphoniques. Enfin je dois je dois tout acter dans ce programme informatique qui permet lorsque bah si vous consultez mon mon rapport de telle famille. Ah j'ai un contact téléphonique là, un entretien avec la famille là, un suivi donc vous avez une bonne visibilité et donc ils aimeraient bien utiliser tous ces items d'entretien, et cetera pour faire des statistiques, et cetera. Et donc bah tiens x, j'ai vu, j'ai vu que tu as deux, X nouvelles demandes sur l'année, tu as fait autant de guidances, tu as fait ceci, x coups de téléphone, donc il et avec le risque que que. Ben de commencer à jouer, à bouger sur les curseurs pour me déterminer mon efficacité au travail, mon inefficacité au travail, ce qui évidemment est très relatif. Sur le fait que j'ai eu quatre suivis ou une collègue, un seul suivi, c'est peut-être le seul suivi qui a pris plus de temps parce que la complexité de la situation est telle que ça a demandé beaucoup plus d'investissement. Donc, on ne peut pas être dans une logique de de comptage, vous en avez eu 50, moi j'en ai eu 20, j'ai moins bien travaillé que vous. Mais non, c'est que c'était différent.

Il y a des choses qui ne se mesurent pas.

Mais mais oui et et en plus, moi je m'investis dans d'autres choses que uniquement ma casquette d'assistant social de terrain. Donc je j'ai évidemment moins de temps disponible parce que je m'investis. Et ce que je fais est autorisé par mon pouvoir organisateur hein. C'est des trucs qui sont en lien avec mon travail, ce que je fais c'est pas des trucs qui n'ont rien à voir. Donc c'est en lien avec le travail social au sens large lié avec à à l'ASBL et plus

largement liée au au SEGEC hein donc au pouvoir organisateur c'est. Je travaille dans des instances comme ça, donc j'ai un peu moins de temps évidemment, donc je ne peux pas faire la comparaison et je ne peux pas dire moi je m'investis là à quelqu'un qui ne le fait pas. Ça va pas non plus. Donc, est-ce que moi je vais avoir des points en plus parce que je m'investis là-dedans ou pas ? Est-ce que j'ai des points en plus parce que je m'investis au niveau de mes stagiaires et je je alors c'est pour ça que je ne veux pas un monde comme ça. J'espère que ça n'arrive pas, arrivera pas comme ça parce qu'ils vont se casser les dents à essayer de trouver quels sont les les, les critères. Et donc il y a déjà eu des initiatives dans ce sens pour commencer, essayer de dire Ben tiens OK, on pourra pas tout, tout contrôler, tout mettre sous sous la loupe, mais nous dit mais quels sont alors les principaux critères qui nous permettraient voilà de de d'évaluer. Ben je, j'ai les inspections hein aussi dans mon travail je me fais inspecter, mais en tout cas permettre de aux inspecteurs de se baser sur ces critères là pour tr des sujets de conversation, d'échanges, voilà. Ça c'est dans l'idéal, ce serait le le mieux parce que les inspections c'est souvent, voire un peu prendre la distance par rapport à ma pratique professionnelle. Mais j'ai déjà aussi des inspections qui étaient là pour bien. Et ça à votre dossier n'est pas en ordre, ah ça si, vous n'avez pas mis bien le et qu'est-ce que ça à voir là, les gens sont, ils étaient contents de mon travail quoi. Là vous me parlez d'un d'un autre truc, je j'entends qu'il faut être aussi rigoureux au niveau administratif, je dis pas qu'il faut pas l'être, mais moi ma priorité c'est avant tout les gens aient pu avoir un service de qualité. C'est avant tout écoutez, j'ai pu mobiliser des ressources pour les aider. Voilà donc je on verra un peu cette crise future.

Et par rapport aux rencontres avec les les jeunes adolescents, comment, comment vous les concevez, comment elles s'organisent ?

Alors bah oui donc moi ça fait des années que je travaille dans l'école, principalement dans l'école secondaire puisque j'ai moins accès aux enfants comme assistant social. Donc c'est plutôt mes collègues Psy qui vont rencontrer des enfants. Quand si par exemple il y a des par exemple des du travail plus euh un bilan pédagogique et voilà un bilan QI mais j'y suis pas habilité à le faire, je suis pas. Un, je je ne suis pas formé mais c'est parce qu'on me demande dans mon contrat de travail donc je suis pas amené à le faire bon. Donc je rencontre un peu moins les enfants mais il m'est arrivé de les rencontrer plus pour tout ce qui est un échange plutôt affectif. Et dans le secondaire, là je travaille beaucoup plus en individuel de deux alors on fait des offres de services hein. Je participe à des réunions de parents en début d'année, on offre, on fait des triptyques, on envoie des trucs de des des infos sur le teams donc, c'est le un programme que du comment l'école utilise pour communiquer avec les étudiants, on a un onglet. Enfin on a. On a quand même bien amélioré la communication de notre service avec par rapport à cette école, une école très collaborante, on a vraiment un bon contact avec eux. Euh les entretiens je les ai comment on a réparti des boîtes aux lettres, si vous voulez au, au trois, trois points stratégiques de l'école pour que les étudiants puissent mettre un petit mot comme quoi ils aimeraient bien avoir un rendez-vous avec quelqu'un du PMS. Je travaille beaucoup avec les éducateurs hein donc qui sont nos premiers relais numéro un sur parce que souvent on dit : « ah tiens x, j'ai j'ai parlé à un tel truc tel étudiant de toi je je je vois qu'il est pas bien, je vais un peu parler de PMS » me dire, pourquoi pas ? Il faut bien fixer un rendez-

vous, OK ? Des fois, ça peut être comme ça. Et puis j'ai des étudiants qui m'envoie des messages par teams, est-ce que je pourrais, est-ce qu'on pourrait se rencontrer ? Alors, des demandes quand même liées aussi. J'ai aussi de l'information à, je suis pas là que pour traiter des trucs tristes, malheureux. Je fais aussi un travail d'information sur l'orientation scolaire, de soutien donc j'ai des demandes de cet ordre-là. J'ai aussi eu des demandes alors en lien ici avec le COVID jusqu'à maintenant en tout cas beaucoup de demandes au niveau de tout ce qui est. Gestion des émotions, donc ça, ça revient. La gestion du rythme de travail et de la planification et de l'organisation, ça, ça ressort assez souvent. Alors voilà un lien aussi sans doute avec les exigences de l'école hein. Donc voilà, tous tous ces étudiants je dis pas qu'ils savent pas, ils savent s'organiser, mais il y a un un niveau qui est demandé qui fait que Ben c'est pas toujours évident pour eux. De, ce qui est compliqué c'est par exemple la mise en place des aménagements raisonnables en secondaire ça je trouve c'est pas simple je dis encore une fois ils le font hein, ils le font, mais pas tous à égale hauteur, pas tous, il font pas tous la même chose. Des fois, des des des gens oublient enfin les je trouve que là-dessus il faut, on peut continuer à s'améliorer. Donc l'école est en mouvement. Ils ont commencé vraiment à faire des protocoles. Ils essaient maintenant de donner accès de plus en plus rapidement aux enseignants. Après, les enseignants doivent jouer le jeu de la de consulter chaque dossier parce qu'il y a des profs volants. Enfin je je trouve que au niveau de l'organisation, c'est pas simple du tout de de de voir un peu je me une machine, je suis à la place d'un prof, je vais dans ma classe, je les vois deux heures et puis je rechange de classes et donc il faut savoir un peu jongler avec ces protocoles pour tel il faut des relances attentionnelles, pour un autre c'est ceci. Enfin je je trouve, c'est pas simple mais Cela dit c'est la loi et donc chaque étudiant qui a des besoins spécifiques a le droit d'avoir des aides. Donc moi c'est ça qui va me donner de l'énergie à peut-être un peu poussé. Je vais pas pousser mes gros sabots hein. Je vais aller dans la négociation, dans la proposition, dans la sensibilisation aux difficultés de l'étudiant concerné, hein ? Donc j'essaie d'y mettre du sens, c'est pas d'imposer parce que toute façon si j'impose, bah ça n'ira pas, mais ça n'engendre que du crispation et ça va se répercuter pas sur moi hein, ça se répercute sur l'enfant en question. Donc voilà donc dans dans le secondaire, je trouve que ça tourne assez bien dans cette école-là. Évidemment, j'ai aussi des des guidances. Ça fait des années que j'avais ouais, j'ai pratiquement tout le temps travaillé une quinzaine d'années on va dire à x et donc j'ai des guidances. Donc des rencontres en première, genre peut-être un peu plus tard en deuxième. Des jeunes qui viennent me revoir un peu ponctuellement comme ça. Donc ça j'ai aussi évidemment dans mon travail je je je ne dois pas être dans dans dans dans des suivis entre guillemets qui pourraient s'associer à de la thérapie. À un moment donné, je peux avoir des guidances hein, sur un entretien, je vais pas faire des miracles non plus hein, je les vois 45 minutes donc bah je sais pas faire des miracles, un entretien on on crée du lien hein. On essaie de voir si on peut collaborer, si on peut se faire confiance mutuellement, si je je peux répondre aux besoins, aux attentes, en tout cas si ma fonction, le service dans lequel je peux répondre ou pas et dispatcher au demeurant ou d'apporter le soutien. Et donc je vois quelquefois les étudiants alors soit, je rencontre les parents avant ou pas et j'essaie de voir si je peux faire un feedback à la famille pour mobiliser les ressources familiales parce que moi je je, je suis là ponctuellement, donc ça veut dire que je dois trouver, faire des relais, sensibiliser, expliquer, faire prendre conscience de certains

aspects chez les parents. Alors ils font, ils se mobilisent ou pas. Ben pour moi c'est important, c'est de transmettre des des choses et. Je pars du principe que les gens sont responsables de leurs enfants et donc je je pars du principe qui vont faire quelque chose de plutôt positif et créatif. Par rapport à ce que j'aurais renvoyé mes inquiétudes, hein, de de parce que faut pas. Enfin, ce que j'ai souvent, c'est que j'essaie moi de mettre des mots sur le les non-dits familiaux par exemple. Ça j'ai j'ai aussi souvent on n'arrive pas à se dire des choses, j'ai des étudiants qui bah par mon travail, par mon écoute et cetera, ben s'ouvrent, me disent des choses qu'ils ne disent pas qu'ils peuvent pas dire parce que il y a des enjeux, ça se dit pas, ça se fait pas et donc j'essaie de voir, j'essaie de trouver avec des des, des stratégies de communication, comment on dit comment faire, que est-ce qu'on fait par écrit, est-ce qu'on envoie un mail, est-ce qu'on lui dit en direct, je réfléchis. Ben voilà des, des, des choses, j'ai aussi, j'essaie de faire une approche systémique, une analyse systémique, donc partir du du principe que la personne qui vient a un problème, je vais analyser le problème sous le le fait que c'est une sorte de symptôme, donc ça veut dire il nous dit quelque chose de plus large du système familial, du du système scolaire, donc qu'est-ce qu'il nous dit du mal être plus plus général, ce qui permet si vous voulez de de dédouaner, de se dire de de partager la responsabilité du changement sur l'ensemble et pas sur l'enfant, l'adolescent problème, mais on répartit la charge de responsabilité sur Ben, l'intervenant et la personne concernée évidemment, c'est pour tout le monde hein. Si on ne fait pas le pas de l'avant, il y a rien qui marche. Mais aussi de se dire : mais je ne suis pas tout seul dans cette problématique. Ma famille peut se mobiliser, l'école ou mes amis, peu importe problématique et on maximise les chances que le changement, le petit pas engendre doit être le 2e et puis le 3e et puis la machine s'enclenche. Donc encore une fois, je ne fais pas de thérapie, donc. Une sensibilisation. Donc moi, mon travail, c'est avant tout je, j'ess c'est de faire prendre conscience. Je n'apporte pas la solution au problème parce que des fois, si par exemple c'est un suivi thérapeutique admettons. Parce que la souffrance est tellement profonde, tellement béante que. Je je suis pas formé à ça quoi. Et puis c'est parce qu'on me demande aussi. Donc là je vais évidemment forcer les choses, suggérer de un relais à l'extérieur, faire part de mes inquiétudes, de l'importance vraiment de de de de ce suivi. Voilà, je j'essaie de faire ce genre de choses. Quand je perçois que c'est ça, ça devient un, pas simple. Une autre problématique qui me vient comme ça en en réfléchissant c'est euh j'ai eu mes collègues m'ont dit qu'ils avaient beaucoup de problématiques liées aux troubles alimentaires, principalement chez les femmes, jeunes femmes, jeunes filles. Oui, dirait 4 5 6e secondaire. Je dirais voilà, fin fin de parcours. Là, là aussi, ça me pose des questions sur les réseaux sociaux, sur l'image, sur notre image, l'image qu'on renvoie aux autres. Mais l'image qu'on a par rapport à soi, ce dégoût de soi puisque on voit qu'à travers le miroir d'internet et bien, les autres sont mieux, on voit dans des beaux hommes, des belles femmes bien entretenues, et cetera, et et voilà, et et et c'est ça entretient une forme d'illusion, enfin voilà, je je je trouve ça un peu malsain parce qu'il y a des voilà, toutes ces jeunes filles, jeunes femmes se se font du mal, elles souffrent, franchement, c'est ça ça, et c'est c'est c'est horrible, parce que là aussi, encore une fois, c'est pas sur base d'un entretien que je sais résoudre ça. Il y a quelque chose de beaucoup plus profond que simplement Ben ne regarde pas les réseaux sociaux, ça va aller mieux, c'est au-delà de ça ça, c'est encore une fois que la partie visible du du du du problème, on va pas

changer les réseaux sociaux, c'est au-dessus de nous, je ne vais pas les changer, j'en ai, vous en avez, ça va pas changer et donc on va plutôt. Alors ça a plutôt un travail sur d'introspection, ça que je trouve, c'est plus facile de le faire avec quelqu'un d'extérieur. Tout seul, on peut le faire, mais ça prend plus de temps. Si on veut moins souffrir, voilà. Et donc évidemment, Ben ça, ça m'est déjà arrivé de faire vraiment relais vers des centres spécialisés parce qu'il y en a un à x, son nom m'échappe ou autre en fonction de la région. Ben voilà, c'est pas si on le fait dans le x. Pour des situations beaucoup plus graves. Voilà, ça c'est quand même des fois un petit ici qui tourne assez bien et ici. Voilà donc en tout cas cette année-ci. Donc il y a cette problématique là et principalement des problématiques liées à l'organisation de planification de la charge de travail.

Qui qui sont des demandes directes des jeunes ou c'est plus des demandes de de professeurs, d'éducateurs ou

Ça c'est je dirais plutôt quand même le deuxième scénario, je vais va dire que on est amené dans à participer au au Conseil de classe et c'est souvent là alors ? Alors soit je peux faire relais, avec l'accord de la personne si j'ai un suivi, à dire avec l'accord, mais des fois je j'entends des étudiants, que j'ai jamais entendu parler. Donc on prend note hein avec notre programme informatique, il s'appelle le programme Gide et j'encode vraiment tout ce qu'il dit, même des des étudiants que je ne connais pas. Et c'est l'occasion soit à l'école ou soit à notre équipe de se dire Bah tiens, est-ce que tu serais pas, c'est inquiétant ce que vous me dites, soit on le note dans le bulletin, soit on le dit verbalement hein. Voilà à l'étudiant je te remets ton bulletin. Sache que pendant le Conseil de classe on a peut-être fortement conseillé de prendre contact avec x, avec x et ses collègues. Qu'est-ce que tu en penses ? Donc voilà. Donc on essaie de vraiment faire relais comme ça je dirais quand même une majorité des situations sont quand même amenées par les gens de terrain, c'est-à-dire les éducateurs et les écoles, mais y a aussi une autre. Voilà des parents qui n'ont pas été suggérés, ou des étudiants aussi qui ont qui souhaiteraient, voilà me consulter. Des des des, des étudiants aussi, ça c'est drôle aussi, qui souhaiteraient avoir un entretien avec moi, mais pas au sein de l'école. On a un local qui nous est prêté par l'école, mais ils souhaiteraient que les rencontres au Centre PMS de x. Alors ça tombe bien, on a cinq minutes à pied de l'école où je travaille. Donc ça c'est c'est facilitant et là, aussi bhe par rapport à l'image d'accepter de se faire aider. Ce que donc ça, ça engendre un signe, un peu de faiblesse et ce qu'on peut encore être faible dans une société où les forts prennent le dessus et qu'en gros, quand on est fort, on gagne, on gagne. Donc voilà, c'est déjà encore une fois moi, tout, tout, tout, toutes ces jeunesses me renvoient à plein de trucs. Finalement je ne peux pas préconiser une société où c'est le rapport de force, c'est les dominants qui gagnent parce qu'alors les faibles perdront toujours. Et c'est une société qui est profondément injuste. Et donc voilà, je, je, je, je perçois que voilà des choses de cet ordre-là. Euh on a aussi, tout un pôle animation, j'ai oublié de le dire tout à l'heure. Ah Ben ça peut être soit sur les projets Evras hein, sur la vie affective et sexuelle l'école en collaboration avec le service bah le PSE, le service de santé promotion de la santé à l'école, le PSE le le le planning, voilà, le voilà les AMO. Et on fait aussi des animations plus spécifiques sur un peu la sensibilisation à l'orientation, l'information sur l'orientation et. Ouais, je je avec les deuxièmes S, j'essaie quand même d'avoir une animation un peu plus

spécifique, un peu plus sympa, un peu plus gaie sur toute la la la la la question du enfin des des métiers. Ben voilà de de ce qui existe. On a cette année une animation sur un peu l'influence de notre environnement sur notre personne. Et donc on a essayé à travers un photolangage hein qui représentait des environnements de travail et tient dans quel environnement, moi je voudrais. « Ah tiens moi je préfère être dehors, moi je préférais être dans un bureau bien au chaud je me sens en sécurité, je suis pas un grand sportif, Ah bah non moi j'ai besoin de bouger, j'ai besoin d'être avec des gens. Moi je dois être par exemple pour moi hein dans des d'aider les gens ». Enfin voilà y a y a y a y a avait des métiers comme ça. Donc voilà, voilà des des, des approches donc et et puis des animations ponctuelles un peu ou des écoles sont vraiment en demande aussi de. Les aider soit en co animation, soit en apportant une animation ponctuelle sur les dynamiques de classe, la cohésion de classe, le soutien entre entre enfants. Beaucoup de de dénigrement s'il y a beaucoup aussi de problèmes de de harcèlement dans la les cours de récré. Et et et et là Ben on se rend compte que bah le harcèlement, ce qui l'accélère c'est des fois de on se retrouve avec des équipes pédagogiques, des enseignants qui collaborent avec des équipes de surveillants extrascolaires, et y a pas toujours de discussion entre elles. Donc comment est balisée la cour de récré par exemple, c'est donc c'est un peu du gardiennage hein, on va garder un peu les enfants mais y a y a pas cette notion de gestion de la cour et donc quand on ne le gère pas. Donc quand c'est pas le cadre de la cour de récré n'est pas délimité par des frontières. Ce qui se passe alors c'est un peu le le le chaos, dans le chaos c'est la loi du plus fort qui va encore gagner. Et c'est ce qui se passe au fait, ce qui se passe c'est que comme Ben on voit pas toujours, les enfants sont pas idiots, ils savent bien où est l'adulte qui surveille souvent dans le fin fond de la cour en train de parler avec sa collègue et donc on fait. Donc il y a plein de trucs qui se jouent dans la cour de récré, c'est une vraie jungle. Alors que les écoles qui ont balisé les cours de récré, je trouve qu'ils ont pu diminuer, ça ne solutionne pas le problème du harcèlement, ça a toujours existé et existera toujours, mais en tout cas on peut mettre des initiatives pour répondre très rapidement quand ça commence et pas d'attendre que ça, ça parte en cas gauche et ça a toujours existé, ça existera toujours. Et donc le balisage, les cours bien c'est tiens là c'est moment par exemple foot. Ah Ben la première, la deuxèime jouent lundi hein. Et donc on ne peut pas circuler dans à l'intérieur de de ce de ce espace de jeu pour les joueurs de foot. Et puis on a un espace calme, on a un espace et et et on peut quadriller comme ça des espaces pour donner des codes aux enfants en disant là on ne traverse pas sur le terrain de foot quand on joue, quand les autres jouent au foot, interdit, OK, interdit. Donc les enfants savent bien qu'ils ne doivent pas passer. Bah y a y a dans les cours de récré, y a aussi plein de jeux hein, il y a des jeux qui sont disponibles, autre qu'un ballon de foot. Ben là aussi je trouve que la gestion n'est pas simple, ça veut dire que grosso modo les enfants arrivent et c'est un peu premier arrivé, mieux servi, le plus fort, qui qui qui prend la raquette, donc y a des trucs qu'on peut améliorer je trouve

Ça c'est ça, c'est plus au niveau maternel et primaire peut-être ?

Oui

Et en et en secondaire ? Vous diriez

Alors en secondaire

Vous diriez quoi ?

En secondaire, ce qui a pu diminuer ce phénomène de harcèlement, c'est alors plusieurs asp, plusieurs éléments, hein, ils ont une créé une cellule harcèlement au sein de l'établissement scolaire, donc ça c'est pas mal, formé par x. Ici on va être formé, enfin parce que je suis associé comme on dit, c'est-à-dire qui m'ont invité, donc je suis participe, on va dire reformer, donc j'étais déformé y a 10 ans le par x. Alors, c'était deux jours hein. Sur juste une sensibilisation au phénomène de harcèlement et je vais avoir une mise à jour, on va dire ça comme ça. Alors plus qui ne sera pas fait par l'université x, qui sera fait par un autre organisme. L'idée c'est la même chose pour aussi mobiliser. Je crois qu'il y a une y a une dizaine de profs, je dirais de mémoire un peu moins mais mais. Et et et donc y a une cellule qui est organisée. Le centre PMS hein aussi peut faire des choses. Et ils ont aussi par exemple l'école invite par exemple des personnes extérieures pour faire. Alors c'est à la ligue d'impro je sais, ils ont fait une fois ou quelqu'un qui qui qui vient, un humoriste, quelqu'un qui vient un peu faire un petit spectacle pour parler de tout ça. Donc ça, ça, je je trouve ça sympa. Un autre élément qu'ils ont ajouté pour enrayer ce phénomène, ils ont supprimé en fait l'utilisation des smartphones un intramuros, donc ça veut dire l'utilisation de smartphones, c'est interdit à partir du moment où on franchit le la, les portes de l'établissement scolaire. Donc c'est mode avion

Ah oui

Ou silencieux, mais pas pas de vibreur et tout donc. Le smartphone ne doit pas vibrer en classe, ou sinon c'est confisqué quoi. Il ne doit pas être sorti, sinon c'est confisqué. Donc y a ils ont durci cette politique, entre guillemets hein, mais je je trouve quoi. En tout cas, ça a impacté sur tout ce qui est phénomène d'harcèlement et communication à l'intérieur de la cour. Parce que c'est ça aussi le harcèlement, c'est le harcèlement s'était transformé quand il, s'était autorisé. Et dire que on se mettait dans un groupe WhatsApp à 15, 20, 30 pour envoyer les messages à l'une ou l'autre personne, ça, ça n'existe plus. En tout cas pendant les heures d'école. Ça, je trouve ça chouette. Et ça a obligé, entre guillemets, les étudiants à se remettre à jouer au foot, au basket, à communiquer, à échanger. Pas à travers un support, mais dans l'échange direct. Alors voilà avec les tensions que ça peut engendrer, les disputes. Mais voilà, on est dans l'humain. Donc voilà je je je trouve qu'en tout cas à x ça, ça a quand même pu enrayer. Je dis pas que, il y en a, il y en a encore hein, mais je trouve que voilà les les réponses sont données quand même plus rapidement, ce qui n'est pas encore. Voilà en tout cas dans dans mes autres implantations, je trouve qu'il y encore des écoles qui pourraient encore davantage s'améliorer. Le problème qui va se passer, c'est que souvent on doit attendre des phénomènes assez graves, d'harcèlement très fort, souffrance, plus, plus, plus pour que l'école, se dise : plus jamais ça, on va bouger.

Vous avez un exemple particulier ?

Mais j'ai, j'ai comme ça des des, des, des, des, des parents, par exemple, qui m'ont déjà interpellé en disant que l'école ne fait rien, et cetera, alors que moi je sais que l'école fait des

choses. Mais c'est pas encore assez tangible, c'est pas encore assez puissant. Donc oui, encore une fois, ça, ça, ça, s'il y avait rien, alors ça sera encore plus catastrophique. Le phénomène s'enraye, donc diminue un tout petit peu. Mais c'est pas pour autant qu'il y en a, il y en a toujours. Et et et et des fois, Ben des fois c'est du harcèlement lié au monde scolaire. Et puis Ben moi je rencontre des familles, je me rends compte qu'il y a aussi d'autres choses. Il y a une histoire derrière aussi, des enfants qui ont changé d'école, qui avaient déjà été harcelés et surtout dans une école. Et donc il y a des phénomènes de répétition dans mon travail, c'est d'analyser aussi ça pour mobiliser les ressources de la famille pour aider leur enfant. On travaille avec l'école, la structure familiale pour en tout cas au sein de la structure scolaire. Mais il y a une fragilité chez votre fils, votre fille, à la façon dont il répond quand quelqu'un vient ou quand on par exemple, on rentre un peu trop dans sa bulle. Il aurait tendance, on pourrait l'aider à un peu plus délimité parce qu'apparemment le message n'est pas suffisamment clair, c'est à dire qu'on peut, on peut rentrer dans son monde psychique. Et et et et donc voilà, moi j'essaie de travailler ça avec les parents et aussi de temps en temps avec certains étudiants qui viennent nous consulter pour voir un peu comme à quel niveau ça se joue le harcèlement. Mais c'est c'est c'est complexe hein. Y a pas une réponse, y a des réponses, il y a plusieurs causes, il y a plusieurs réponses pour ça que je trouve que c'est important en tout cas de prendre le temps de se poser. Donc quand on m'interpelle, pour un problème de harcèlement, je ne pars je ne fonce pas tête baissée en disant il faut faire ça, ça, ça, ça, ça. Je pars du principe d'abord, un la personne harcelée, comment elle va ? Voir hein, offre de service, mais aussi aux autres protagonistes ça veut dire au harceleur donc ça veut dire que le harceleur aussi peut être une personne en souffrance et ça on a tendance à pas le voir, il y a une souffrance aussi, on donne des réponses différentes. Ou alors lui a peut-être subi du harcèlement et dit maintenant plus jamais ça. Et donc je deviens quelqu'un d'un plus offensif. Mais quitte à détruire un peu des gens qui qui s'expriment, pas qui délimitent pas bien leur leur zone et donc c'est important de tenir compte aussi de tout ça parce qu'on aurait tendance à vite noircir donc le blanc, le noir, le bien, le mal. Et donc le méchant harceleur va se faire virer de l'école, je caricature mais c'est un peu ça l'idée. Donc non, le complexe c'est beaucoup plus complexe que simplement ça, c'est que ce qui fait que ce phénomène a pu émerger. Donc, encore une fois, mon approche systémique. Je vais donc analyser en fait au niveau de la structure scolaire, qu'est-ce qui fait que le phénomène du harcèlement pour cette situation-là est s'est créée. Ah je me rends compte, y a eu un remplacement de l'équipe surveillante a ceci, Ah tiens, la prof est en burn out. Et donc on commence à avoir des informations au niveau de la gestion des frontières, la gestion du cadre. Le cadre a changé parce qu'on a changé les personnes. On a un remplaçant, quelqu'un qui vient d'arriver, qui n'a pas encore beaucoup de bouteilles, qui se fait un peu déborder et qui laisse des injustices passer. Je donne des exemples un peu comme ça, un peu bateau, mais voilà ce qui mon analyse me permet un peu de de savoir un peu où travailler, quoi travailler. Et souvent on travaille à différents niveaux.

Et par rapport aux rencontres avec les jeunes, est-ce que vous, vous avez enfin, il y a déjà des choses que vous avez évoquées, mais est-ce que vous avez repéré des des leviers ou des obstacles à ces rencontres ? Particulièrement avec les adolescents.

Oui. Bah un des obstacles c'est Ben, c'est simplement de faire la démarche, de se faire aider.

Oui

Ça veut dire que il y a encore, alors on va pas généralisé, mais y a encore une vision un peu négative des services d'aide comme le le centre PMS, je n'ai pas de problème. C'est l'école qui a un problème avec moi et et donc c'est comment travailler sur l'accessibilité du service, j'essaie de le faire lors de mes présentations en réunions de parents mais alors c'est c'est c'est dix minutes hein c'est c'est pas je fais pas un speech d'une heure pour parler du PMS hein. Je mais j'essaie en tout cas de. D'avoir une approche dans ma communication, une certaine accessibilité aux gens, une certaine disponibilité. Il a l'air sympa, il a l'air, voilà OK, ça ça fait pas peur quoi, c'est pas censé faire peur. Moi j'ai pas envie que les gens aient peur de moi quand ils viennent me voir. Je ne suis pas là pour faire peur, pour faire craindre. Et j'explique aussi ce que je fais pendant mes entretiens. Donc j'essaie d'expliciter comment ça se passe, comment je m'organise. Le type de problématique que je peux rencontrer dans mon travail, comment, qu'est-ce que je propose lors de mes entretiens. J'explique aussi mon cadre de travail évidemment professionnel indépendance, mais j'aime bien aussi de temps en temps expliquer un peu comment comment se déroule un peu un entretien pour que ce soit assez visible mon travail et pas un truc un peu nébuleux. Les gens ont ont ont toujours peur de prendre contact ou de consulter une psychologue ou un assistant social, peur d'être analysés. Mais mais mais mais moi je je vais analyser la situation. En fait, je vais pas analyser la personne, je vais analyser la situation. Après si la personne me donne des éléments, Ben concernant ces états d'âmes, je vais aussi alors utiliser ces arguments là pour nourrir ma réflexion et mon éclairage. Mais je ne suis pas là avant tout pour analyser la personne et en fait non, je suis pas psychologue, je quel est le problème ? Comment ? Quel est votre représentation du problème, comment vous m'en parlez, comment vous ressentez ce problème-là, qu'est-ce que vous m'en dites ? Qu'est-ce que vous avez déjà essayé ? J'ai j'ai tout ensemble de questions pendant mes entretiens. Donc, voilà on.

Et par rapport aux interpellations des jeunes ? Donc quand quand les jeunes font une demande au PMS, est-ce que vous constatez que que y a quand même des choses qui reviennent dans les demandes ou dans la manière aussi que les jeunes ont de d'interpeller le service ?

Je je dirais en tout cas pour cette année-ci, je vous l'ai dit tout à l'heure mais c'est c'est vraiment la question de la la la charge de travail. Donc cette année-ci je je sens des étudiants qui sont un peu un peu dans le rouge, ils donnent beaucoup, les résultats suivent pas toujours donc ça engendre un peu. Ben on se décourage, on se bhe merde j'ai travaillé comme un fou. J'ai des résultats de merde un petit 50, un petit 48, ma mère m'a payé des des profs particuliers, mes parents m'ont aidé, je. J'ai fait tout ce que les profs m'ont demandé, j'ai été aux remédiations et ça marche quand même pas. Et puis on se rend compte que donc ça alors cette année-ci plutôt que particulièrement cette année-ci c'est parce que l'école secondaire où je travaille sont passées en P nonante, c'est à dire qu'avant ils organisaient l'espace temps temps sur des périodes de 50 minutes, 50 minutes de cours. Moi j'ai connu ça quand j'étais ado. Et puis 10 minutes d'intercours, 50 minutes de cours et ainsi de suite. Maintenant ils ont

changé le système, ils sont passés à des périodes de nonante minutes, ça fait 01h30 d'affilée du même cours. Alors, je dis pas, je pense que le prof fait un petit battement de 5 minutes, 2 3 minutes au milieu et puis c'est espacé par une récré donc no n on nonante minutes, récré 15 minutes, nonante minutes, grande récré de l'après-midi, temps de 12h00 on mange et puis une période de nonante minutes de de oui nonante minutes, une récré et encore une période de nonantes minutes. Voilà ils ont cette réorganisation ci donc on va demander une évaluation en fin d'année à l'établissement secondaire voir un peu le pour et le contre. Mais ce qui est ce qui les difficultés, c'est que comme ils ont changé leur système d'organisation et le système d'évaluation qui sont dans des évaluations formatives et dans des formatifs et se et

Sommative

Et sommative exactement merci. Et là aussi, il y a au sein de l'école, les difficultés de coordination des profs. Ça veut dire quoi ? Qu'ils se retrouvent la première semaine, et des étudiants me disent mais x je me retrouve avec trois évaluations le même jour et les profs ne se coordonnent pas où j'ai un travail à rendre tel jour na na na na ou on demande aux étudiants de s'organiser entre eux et tout. Mais on arrive pas toujours à se voir. Et puis se retrouve comme ça. Et donc au fait, toutes, ils ont des évaluations toutes les semaines, donc ça veut dire que ce nouveau système va encourager la régularité. Pour tous ces étudiants qui ont réussi grâce à la régularité c'est top. Pour tous ces étudiants qui n'ont pas toujours la discipline, Eh bien ça les oblige. Par contre, tous les étudiants qui avaient l'habitude grosso modo de se la couler douce, de bosser à fond et de réussir, Ben ça et donc c'est fou. Mais j'ai eu aussi des étudiants m'ont dit mais moi ça ne me convient pas ce système-là faut toujours selon eux, il faut toujours bosser en gros mais il bosse déjà leur journée de travail hein, comme vous et moi on a notre boulot, mais eux ils ont en plus le boulot quoi après. Et c'est là-dessus que je pense cette charge-là, parce qu'ils ont des loisirs, ils ont hein des des, des sports, des activités extérieures et puis ils ont les réseaux sociaux et puis ils ont le droit aussi de ne rien faire non ? Voilà, ils ont le droit de vivre leur vie d'adolescent. Et je pense que là-dessus, Ben cette charge de travail demandée fait que c'est c'est de ça va de moins en moins bien quoi. Donc voilà je avoir encore une fois c'est la première année hein, on est en février donc ça fait quoi 4 ça allez 6 mois que ça le système a changé. Voilà j'ai eu des des du du du pour et du contre de parents qui sont un peu inquiets, qui sont venus se plaindre de certains certains aspects, cette coordination prof qui qui qui fait que. Et voilà, on a. On a des réunions 3 fois par an avec les directions d'écoles avec qui nous collaborons. Et donc je enfin bon, je dis, j'ai, j'ai, c'est l'équipe. Nous avons fait relais à la direction de de plaintes anonymes, hein. Donc moi je les gens ne souhaitaient pas que je nomme, mais en tout cas par rapport à cette organisation, donc ils sont au courant. Voilà c'est petit à petit hein, qu'on peut améliorer les choses, ils ont changé, donc il faut le temps des réajustements maintenant.

Et ça, vous êtes suivi dans vos dans vos propositions de changement ?

Oui, en tout cas entendu.

Oui

c'est le suivi, ça appartient à la responsabilité du pouvoir organisateur de l'école, mais en tout cas il y a une bonne collaboration. C'est pas comme si. Bah non, x de quoi tu me parles ? Oui Ah Ben oui en effet, et c'est vrai, on a eu aussi des familles qui nous ont envoyé des mails, donc oui. Et ça se passe bien dans cette école-là donc ça c'est chouette, quand ça tourne bien, c'est facilite quoi.

Bien sûr. Et. Dans les, dans les rencontres, dans les entretiens avec les adolescents, qu'est-ce que vous pouvez dire de la manière dont ils s'expriment, dont dont ils parlent ?

Eh bien moi je suis toujours positivement surpris de tous ces adolescents qui finalement portent quand même une analyse de leur situation. C'est bien hein, de porter déjà une bonne analyse. Ils sont souvent confrontés à l'impuissance de créer du changement, donc ils arrivent à voir, à percevoir ce qui se passe, même les enjeux familiaux hein, mais ils arrivent pas les oui mais c'est pas possible que je dise ça, c'est pas possible que je fasse ceci ou non. Ah donc il y a il. En fait, ils ont déjà fait des tentatives qui qui qui qui ont avortés complètement. N'a pas fonctionné. Je trouve que c'est chouette parce que une fois que le lien est créé avec eux, ça se fait dans les premières, dans le quart d'heure, vingt minutes j'essaie hein. Voilà après ça passe, ça passe, ça passe pas, ça passe pas, mais grosso modo ça passe. Je trouve que comme moi j'ai une approche plutôt verbalisante, ils voient bien que dans la façon dont on vient consulter on vient me consulter, alors je vais privilégier cet axe-là donc on va verbaliser le ressenti. On va pas dire que c'est vrai, je suis pas bien mais je ne vais pas me contenter de cette, je dit OK je, est-ce que tu peux m'en dire plus ? Depuis combien de temps ? Donc je vais d'abord être plus large, depuis quand tu as ça ? Est-ce que t'as eu ça avant ? Maintenant, depuis quand et qu'est-ce qui va te dire que c'est plus grave ? Donc je vais je vais parler du problème mais sans m'attaquer au problème pour permettre de voir en fait qu'est-ce qui se passe d'abord ha OK elle me le décrit comme ça hein. Et et donc ça me donne des indicateurs je je je trouve que j'ai plutôt des entretiens. Je dirais semi-directifs on va dire ça. Un peu directifs alors pas qui prédominent, mais j'essaie quand même de de de donner un ton et d'orientation en fonction de ce que je perçois aussi de la situation.

Et et et cette approche que vous avez, c'est c'est parce que donc d'interroger les choses.

Oui

Euh, on peut dire ça comme ça ? Est-ce que c'est parce qu'il y a une difficulté quand même de s'exprimer chez chez l'adolescent que vous avez en face de vous ?

Non, je ne le fais pas pour ça.

Ok

Je le fais pour moi, mon travail à moi, donc ma, pour me permettre de nourrir mon analyse de la situation

D'accord

C'est-à-dire plus je vais avoir des éléments bha sur l'historique par exemple sur les situations familiales, sur le le, le clash qui a eu sur les les, les souffrances, ce qu'il a déjà fait, ce que bah j'ai peut-être des des fois c'était dans les tentatives, j'ai déjà pris des médicaments, je me suis déjà saoulé, j'ai déjà fumé des joints, enfin je ça me donne en fait plus je vais commencer à questionner, c'est au premier entretien, plus j'ai les infos pour essayer de voir en fait qu'est ce qui se passe au fait ? Qu'est-ce qui encore une fois qu'est-ce que la situation de nos problèmes me dit de de de la situation plus large et comment je veux à travers ce qu'il me dit. Ben l'idée la soutenir déjà bah le soutien. Le fait que on vient consulter un As ou une psy, ça fait déjà du bien simplement d'avoir fait la démarche et d'être resté 45 Min. En fait souvent les les les étudiants sont très en se disant purée et c'est déjà fini. Et ils me demande pour revenir parce que je pense que j'ai pu à travers le questionnement apporter une réflexion, pas de solution, encore une fois j'ai pas trop de solution mais Ah oui oui ou simplement ah bhe merde il y a un adulte qui me reconnait. Dans ma famille, j'ai essayé de passer les messages 50000 fois on m'entends pas finalement je dois exceller, accélérer mon mal-être, je dois me scarifier dix fois plus. Je j'en sais rien j'exagère hein ? Je caricature et ici cette personne-là simplement je lui dis elle me croit. Je crois, mais pas simplement dans un travail. Moi je suis pas bénévole hein, donc je me contente pas de bah oui OK merci c'est je vais plus loin parce que les gens, les gens viennent aussi pour m'exprimer des choses, pas simplement. Ou alors ils me le disent des c'est je viens simplement j'ai besoin de déposer. Ok, on n'est pas là, tu n'es pas dans le temps on prend un peu de hauteur, et cetera, on est dans le temps de la, je suis tellement mal, j'ai besoin de la de vider mon sac, OK ? Eh bien OK, l'entretien va être consacré à ça quoi. Donc je vais moins questionner, évidemment vous voyez ce ça dépend de l'analyse de la demande que je fais souvent au tout début de l'entretien, pour pourquoi ce qu'on se voit aujourd'hui ? Qui qui te demande ? Est-ce que c'est toi ? Donc je fais une analyse de la demande et en fonction de ça me dit bah voilà donc grosso ici t'as t'as t'en as gros sur la patate et j'aimerais qu'on prenne un peu de temps en tout cas que voilà de de déposer ça y a pas de souci on on est parti quoi. Alors, évidemment quand les gens me disent j'ai besoin d'une petite question d'éclairage de précision, bah je pose les je vais moins intervenir par exemple. Donc là je suis moins dans du semi directif. C'est beaucoup plus ouvert. Puis j'ai des études, des étudiants par exemple, que je rencontre. Alors la question se sur la communication que je vais adapter ma mon approche, une approche. On veut plus directive de mes entretiens. Il y a des étudiants qui sont vraiment perdus hein ? Et il y a il y a des personnes, des, des, des, des, des fonctionnements de des per, des types de personnalités qui ont besoin d'être guidées. C'est comme ça, je, je, moi j'ai pas de souci, au fait avec ça, moi je vais m'adapter en fait, à la personnalité, t'as besoin, t'as pas besoin qu'on me guide en gros, y a pas de souci, je je, je peux être ouvert, simplement suggérer un peu de semi directif, enfin on peut être coconstructif, on fait ensemble, on réfléchit à la réalité ensemble ou des étudiants ? Ben voilà, j'ai. J'ai évidemment dans mes entretiens on on a aussi plein d'étudiants aussi, des, des, des, des troubles dys hein, des des, des, des qui ont des aménagements. J'ai, j'ai des tda et cetera, des gens qui ont des difficultés à planifier, à s'organiser, anticiper, et cetera. Des troubles dysexécutifs, donc ils savent pas. Se dire à partir d'un objectif, comment je fais pour y arriver ? Ben il y a des bhe donc c'est pour ça que des fois Ben je, j'adapte ma méthodologie, je vais

être beaucoup plus directif. Alors, encore une fois directif, je je ne sais pas, je vais pas, je suis pas un bourrin, j'y vais gentillement quoi ?

Oui, mais il y avait une question qui portait sur les les, les silences. Donc j'entends que y a y a des y a des en tout cas des des élèves qui viennent pour parce qu'ils ont des choses à dire et que limite ils vont-ils vont parler pendant. Et puis y en a d'autres qui ont des difficultés. Peut-être à enfin en tout cas, est ce que donc y a une place aux silences, aux embarras, aux discours un peu décousus.

Oui

Donc ça qu'est-ce que vous pouvez en dire, est-ce que ça représente, je veux dire une grande partie de vos entretiens ou pas ? Et est-ce que vous avez recours alors j'entends peut-être que vous allez être beaucoup plus dans l'interrogation et dans le questionnement face à ces élèves là ou est-ce que vous avez parfois recours aussi à des supports pour pour aider le jeune à exprimer ?

Des supports y en a en tout cas plus pour la question de l'orientation hein. J'ai des tableaux, j'ai tout ça un support, je vais moins utiliser des supports cartes par exemple. Pour la gestion des émotions, je vais plutôt utiliser le support verbal. Mais donc j'ai des collègues qui vont utiliser plus des, des, des, des, des, des cartes, la roue des émotions, OK. J'ai je encore une fois, chacun s'approprie ses outils. Votre première question, c'était ?

Donc il y avait la place des silences et

Oui la place des silences ?

Oui

Je j'avais pas. Alors pour moi c'est important, c'est marrant parce que c'est des choses que j'ai travaillé cette année-ci avec ma stagiaire figurez-vous, qui m'avait justement renvoyé ça en disant tiens, est-ce que tu peux me donner des conseils ou parce que des des fois j'ai l'impression, je suis un peu comme une conne hein mais je sais pas quoi dire. Des fois y a rien à dire, c'est aussi simple que ça. Je je dois essayer de m'accorder un peu à la à la personne qui vient me me rencontrer, donc ça veut dire que je me mets un en écoute active, en empathie. Je je j'essaie de vraiment orienter mon mon écoute là-dessus et et et je vois dans l'échange, si la la personne a besoin de, de, de, de temps d'attente pour répondre. Y a des gens qui sont beaucoup plus impulsifs et qui répondent tout de suite. Y a des gens qui ont besoin de ce temps d'attente, de différemment de la question. Et puis je je je réfléchir et puis je je transmets. Ça, je pense que c'est un peu avec l'expérience, avec le temps qu'on commence à à mieux percevoir ça. Avec ma stagiaire, je comprends très bien. D'abord, elle doit gérer ses postures, doit gérer plein d'autres choses. Et donc l'importance de aller absolument hein. Quand quelqu'un a montré que Ben non, Ben notre présence c'est déjà pas mal. Pas obligé de causer, hein. J'ai simplement ça. Après, je ne vais pas faire un entretien, je ne cause pas. Je je laisse des des petits temps et puis évidemment j'ai des petites questions de de, de relance et de voilà donc c'est c'est. L'orfèvrerie en fait le le, le travail social, le travail, ça veut dire que je peux pas vous dire qu'il y a un truc uniforme par personne, c'est que je

vais, c'est ça dépend des gens. C'est encore différent quand je travaille avec une famille. Imaginez-vous le papa, la maman, il y a leur fils qui est là. Je dois gérer trois personnes en même temps. Et donc gérer le temps de parole, les représentations de chacun. Attention de peut-être pas trop lever les non-dits que je vais percevoir parce que ça va être une bombe. Donc c'est peut-être pas le bon moment où je suis peut-être pas la bonne personne même si je le vois. Alors voilà, il y a, je dois faire attention à ça, ce sont des c'est beaucoup plus technique ce que je vous dis ici hein, dans dans dans le métier, mais moi ça me passionne. Donc voilà, moi j'adore ça parce que ça ça permet en tout cas moi ça me permet de d'utiliser mes ressources, mes compétences pour permettre aux gens qui viennent me consulter de de d'un tout petit peu avancer dans la situation. Je je je pars du principe que les gens viennent avec des questions quand ils viennent me consulter et repartent avec d'autres questions, mais au moins ils ont pu se décaler de leurs questions de départ. Ils se sont un peu décalés, ils repartent avec d'autres questions et le fait d'avoir décalé la situation-problème permet un mouvement, ça ne solutionne pas encore hein. On ne me demande pas de solutionner des problèmes, on me demande simplement de créer un changement pour aller vers des tentatives de solutions de la famille de l'école. Voilà des gens qui viennent me consulter. Point. Je sais pas si ça répond à votre question ?

Oui, je regarde ce que vous avez. Il y a déjà des choses auxquelles vous vous avez répondu, mais toujours dans le contenu. Un peu de ce que les de comment les jeunes parlent, eux. Est-ce que. Donc j'entends que vous vous interrogez parfois les choses, mais est-ce que les vous trouviez ou vous vous diriez vous, que les jeunes interrogent le sens de leur histoire, le pourquoi ? Est-ce qu'ils se posent des questions sur sur ce qui leur arrive, sur ce qui leur arrivé, sur leur avenir ?

Existentielles est-que c'est ça ? C'est

Oui.

Au sens large ?

Oui, oui

Alors je, je, je, je. On peut pas dire que c'est mon quotidien

OK

Donc c'est pas l'ensemble de mes suivis. Mais j'ai eu j'ai quelques situations d'étudiants qui se posent des questions plus existentielles. Je vais les rencontrer beaucoup plus en fin de parcours, en 5e, 6e. Pourquoi ? Parce que y a la perspective de la fin de la scolarité secondaire et aussi les éventuelles projections de l'après. Est-ce que je je bosse, je bosse pas ? Ben non. C'est l'enseignement général donc la plupart des étudiants sont amenés à faire des hautes écoles où universités où en voyage à l'étranger et et et donc plus on se se se cet étau se resserre, hein ? Je j'arrive en Rhéto et plus des questions telles que celles-là émergent. Souvent, la porte d'entrée, c'est : « ah x, est-ce que tu tu, on m'a suggéré de venir te voir pour parler un peu mon projet d'orientation ». Et c'est cette porte d'entrée du projet d'orientation ou de la réflexion là-dessus qui me donne accès justement à des questions que les les jeunes se

posent. Bah parce que voilà, j'essaie de voir un peu d'abord eux, est-ce qu'ils ont envisagé des choses ou pas ? Ça me donne et y en a certains qui savent pas se projeter par exemple, il y en a certains qui se projettent de trop, « j'ai eu plein d'idées, x ». « J'en ai eu aucune ». « Je sais pas, je suis paumé » mais en tout cas ça me permet en tout cas d'avoir accès à ces questions parce que l'après va poser la question à soi de comment je me projette après. Donc ils sont obligés de se questionner eux-mêmes, ou alors ils suivent un peu les injonctions de la famille en disant : « tu vas faire telle étude, tel truc ». Ça existe de moins en un quand même hein. Bon alors ça va pas être dit comme ça. J'ai dans ma population des des chefs d'entreprise, beaucoup de de professions libérales. Et Ben y a certains étudiants doivent reprendre la boîte familiale par exemple. Est-ce qu'on peut se dire est ce qu'on peut se questionner sur la perspective d'autre chose ou pas ? Ou voilà des questions que je je questionne en fait, oui non. Quels sont les enjeux à faire autre chose que de suivre la lignée familiale ? Voilà, j'ai, j'ai déjà eu des situations comme ça plus crispantes et ça me permet de voir un peu ce que les gens m'en disent. Pourquoi c'est important pour le père, pour la mère qu'il gère cette entreprise ? Pourquoi c'est important pour cet étudiant, de suivre le la voie de la famille ou de ne pas la suivre. Chacun a une histoire différente. Donc ça c'est intéressant hein. Ce vrai que je j'ai plus accès à ce genre de choses chez les plus grands quoi. Oui. après j'ai eu temps en temps hein des étudiants un peu un peu atypiques hein, qui sont déjà un peu plus jeunes de déjà des des des. Des concepts, des, des, des réflexions comme ça, très conceptuelles,

Et est-ce que vous vous remarquez que, ou est-ce que les jeunes que vous rencontrez, ils ont des aspirations que ce soit ou y a ce qu'il y a un retour à des aspirations qui soient plus religieuses, plus spirituelles, est-ce qu'ils aspirent à des choses ?

Je, ça, je je, je peux pas témoigner de ça.

Ok

Non, je réfléchis, mais.

Ça ne ressort pas de vos entretiens ?

Non ça ressort pas.Je dis pas, j'ai déjà eu de discussion là-dessus. Mais je c'est pas mon quotidien ça hein,

C'est pas ils ne viennent pas avec ce genre de questions ?

Non

Ok. Par rapport aux bhe aux relationnel, vous avez aussi déjà un peu évoqué mais comment vous décririez vous enfin les les relations des jeunes entre eux et et aussi avec l'adulte aujourd'hui ?

Ah ! Bonne question. Entre eux, c'est pas toujours évident pour moi de répondre parce que je ne suis pas avec eux. Donc difficile à dire. J'ai envie de dire comme ça que dans ce que je perçois, ça semble plutôt,

Mais est-ce qu'il vous en parle ? Est-ce que c'est des choses qui reviennent ?

Des difficultés relationnelles ?

Oui, voilà. Est-ce que oui dans vos entretiens avec eux, est-ce que les jeunes parlent de leur relation aux autres ? Est ce que c'est des choses qui sont au cœur de leur questionnement, de leurs inquiétudes ?

Oui

Oui, ça fait, ça fait partie de leur

La réponse est oui.

Oui, d'accord

Oui. Alors on a parlé tout à l'heure du du phénomène d'harcèlement.

Oui

Avant cette étape, il y a tous des, des, des, des, des, des petites frictions et donc c'est là-dessus. Là c'est des, des, des, des entretiens avec des étudiants qui sont en difficulté relationnelle. Il y a des enjeux d'alliance entre eux, il y a des des conflits de loyauté. C'est je je je trouve que c'est pas si simple que ça. Ils s'enferment dans des des réalités relationnelles très très toxiques je trouve, pour garder pseudo relation parce que on était en maternelle, en primaire et tout et puis, maintenant elle a changé elle me parle comme comme de la merde mais je l'accepte. Mais c'est ma meilleure amie hein je peux pas faire autrement et et et et et et je dis et si on fait autrement, qu'est-ce que ça donnerait et quels sont les risques à faire autrement ? Voilà donc je je peux questionner tous ces aspects-là au niveau relationnel entre eux. C'est pas si simple, les réseaux sociaux n'aident pas non plus évidemment

Non

Parce que ici on parle de communication directe, en live, si on est dans la cour de récré, mais mais y a toute la communication indirecte de réseaux sociaux, là on a beaucoup moins prise. Ben ça reste, ça continue, même si à l'école y en a pas, mais chez eux Bah ça continue hein. Beaucoup de communication d'étudiants qui jouent en ligne aussi dans la communication, là aussi via des un support. Il y a de la, mais M. Et là comme ça je dirais dans l'ensemble, en tout cas, dans l'école où je travaille je dirais que c'est pas ce qui y a pas de tension en général, c'est que les étudiants viennent plus me dire pour des des des trucs qui qui voilà qui qui sont pas. C'est c'est fou le nombre de personnes qui acceptent la toxicité d'autres personnes c'est ça. Et en fait ça commence très jeune. Et et j'ai, j'ai eu moi de nombreux, des pères, des mères hein peu importe hein, de nombreuses personnes qui parlaient de ça, de leurs difficultés à à dire stop, là c'est de trop, je peux plus, je me sens plus bien dans cette relation. Oui, c'est et ça commence très jeune en fait.

Oui

Avec aussi hein on revient à ce phénomène un peu avec des, des, des, des dominants qui prennent souvent le leadership. Dominant par exemple parce que par exemple ils sont nuls au niveau scolaire, mais par contre c'est des chefs de bande bah qui sont balèzes, ils attirent à

eux plein de trucs qui sont assez charismatiques. Je caricature un peu, mais ça existe aussi. Voilà. Et dans les chez les filles aussi hein. Alors C'est alors là fille ou garçon. Pareil

Ce n'est pas lié au genre

Oui exactement, pas du tout lié au genre. Il y a aussi, elles sont pas toujours très gentilles entre elles non plus. Chez les, et à la rigueur, j'ai même plus ce genre de de d'échanges avec des étudiantes féminines que avec des étudiants. J'ai déjà eu ausi avec des étudiants mais euh plus des filles qui viennent avec ce genre de choses. Là aussi, hein, je ne trouve pas de solution avec elle, j'essaie de réfléchir à ce qui se passe et ça renvoie des questions à elles-mêmes en fait, pour ce que tu acceptes, alors pourquoi tu acceptes de souffrir donc en haut ? Et puis Ben voilà. Ben oui mais je préfère. On m'a toujours dit que j'étais bonne samaritaine, que j'étais tchi. Donc y a je j'entends en fait le le phrasé qui donne des indicateurs sur le sur ses pensées en fait, sur son système de croyances. Et et et alors, si je si je sais simplement apporter un petit éclairage, c'est chouette. Si je vois que ce système de croyances est vraiment ancré, que c'est que tu sais pas le bouger comme ça souvent je sais pas le bouger hein. Eh bien on peut aller essayer d'aller un peu plus loin des fois. Parce que sinon si on ne change pas, le problème c'est que on est dans des habitudes de communication. Et donc on va les reproduire, dans son milieu de travail ou même relationnellement, amoureusement ou amicalement quand on est adulte. Donc, souvent quand ils viennent me voir, c'est que c'était pas super top pour eux, donc je ne leur souhaite pas ça pour l'avenir évidemment.

Et Ben en tout cas on on arrive. On a parcouru un peu l'ensemble des questions par rapport peut-être ça c'est peut-être quelque chose que vous avez peu évoqué, mais il y a certains auteurs qui disent bien que les les écrans notamment, mais en tout ça introduit une temporalité qui est différente et donc que les les jeunes sont pris dans un présent permanent, dans une immédiateté. Est-ce que ça vous pouvez témoigner de quelque chose par rapport à ça, du rapport au temps ? Vous avez un peu évoqué tantôt déjà, mais de cette urgence, dans dans ce présent permanent ?

Ce qui ce qui est compliqué je pense ici, c'est qu'on a à faire à des des des jeunes qui en effet ne savent plus différer. Donc c'est à dire le le le, la patience, ça devient difficile. On est dans l'impatience, on est dans l'hyper stimulation quand je ne suis pas stimulé, il y a un manque et donc c'est une sorte de dépendance comme ça un peu au système c'est horrible ce que je vous dis hein. Il y a une sorte comme ça, le système, un système hyper hyper stimulé et et et donc on est nourri, nourri, nourri et et quand on a plus, quand on a moins parce qu'il faut différer, parce que parce que parce que c'est pas le temps à ça on s'ennuie. Moi je m'ennuie, je me fais chier en classe hein. Ou on commence à pèter les plombs, développer des troubles du comportement, de l'agitation, de la provocation. On commence à faire porter ces frustrations sur l'enseignant, sur un autre, parce que ça nous emmerde d'être là. De faire ça. On préférait en effet, rejouer une partie de je sais pas quoi en ligne avec les copains, c'est quand même plus sympathique. Je me sens plus compétent à faire ça que d'écouter le cours d'histoire. Et j'ai encore été pété. Il trouve plein de bonnes raisons et des des des des bonnes raisons qui expliquent pourquoi il y a une mobilisation vers autre chose et donc tout ça. Toute cette société de libertination engendre une accumulation de frustration. Quand on n'a plus sa dose.

C'est horrible ce que je dis, mais quand y a pas cette dose et et donc des des des générations beaucoup plus impulsives, des gens beaucoup plus à cran. Et qui vont être très vite dans le au niveau relationnel, à répondre très directement, quoi. Mais trop, et trop de façon abrupte. Ou dans la gestion des des, des, la gestion d'une classe, on retrouve un étudiant, des des enseignants avec 20, 25, aller à la louche, ça devient compliqué. Le non, le stop, le arrête devient très compliqué à gérer quoi. Parce que quand on est dedans, quand on est dans la, la consommation de ce qu'on nous propose. Je peux à un moment donné ne pas dire stop et continuer parce qu'il y aura toujours. Au fait, on est tout le temps nourri. Donc si je ne ferme pas la vanne, elle est la va la vanne est ouverte en gros. À l'école, la vanne, elle est pas ouverte. Quand on rencontre en classe, on se tait et on écoute le prof quand on fait une interro, Ben y a des codes, il y a des règles, on regarde pas sur l'autre. Tout ça, ça c'est ça engendre beaucoup de de de frustrations par rapport aux codes de de la société. Internet, c'est la boîte de Pandore. C'est un monde tellement ouvert que quand on se retrouve dans dans un monde beaucoup plus fermé entre guillemets hein, quand on est dans une classe, bah c'est y a des codes quoi. Y a quand on est au travail, j'ai des j'ai des codes. On peut pas faire ce que je veux, je peux pas fumer une clope à l'intérieur par exemple. Je je, il y a des règles, c'est interdit point. Bhe tout ça, je trouve que ça, ça, j'ai peur en tout cas d'une future génération. Qui vont beaucoup moins adhérer à des règles collectives de vivre ensemble, mais beaucoup plus être dans dans dans dans une génération beaucoup plus individuelle qui va gérer et qui vont être très efficaces au travail, et cetera, mais qui vont s'associer avec des gens qui les suivront ou eux suivront des gens qui ont les mêmes idées ou les mêmes projets. Et donc. Donc voilà, et donc ça va être très compliqué de collaborer avec des gens qui ont des idées différentes. Quand on doit partager, quand on doit construire, quand on doit faire des compromissions, hein ? Ben moi j'avais une super idée finalement lors de ma réunion d'équipe. On est 10 et puis finalement cette idée de départ on avec discussion et tout. Elle a été un peu améliorée, changée, retransformée pour arriver à un truc concerté, ça, ça prend du temps de faire ça et et et donc j'ai l'impression que ce timing-là va diminuer ce que ça je je je je trouve que ce ce temps de de construction et moi je trouve ça indispensable. Pourquoi ? Parce que sinon on est dans la toute-puissance, on sait mieux que les autres, on est meilleur. Hein ? On a la capacité de prendre des décisions et regarde hein moi je je je fais ça ça ça ça regarde comment je gère ma vie. Donc bah suivez-moi en gros. Mais moi j'ai j'ai même si tu gères bien ta vie, j'ai pas envie de te suivre point. Voilà. Donc on risque d'avoir des des des des gens beaucoup plus influents. Euh et les gens vont simplement un peu risquent de suivre le scénario un peu cata ici. Après il y a toute une génération aussi de de gens hein. La, la réalité, elle est, elle est nuancée. Elle n'est pas simplement un peu comme on voit au niveau international, que dans une direction. Ici, en tout cas dans dans mon travail, c'est plus, c'est plus, c'est plus nuancé que ça. Et l'évolution de des des jeunes. Moi je n'ai pas de boule de cristal, je n'en sais rien, mais ça c'est un peu mes craintes, le fait que voilà, il y a de moins en moins de de vivre ensemble, de collaboration. Moi qui travaille en équipe évidemment c'est plus compliqué hein, on voit vraiment des des des on va on va on va lancer. Ben ça c'est déjà un mouvement hein, des des start-up, on lance des des des petites associations comme ça on lance puis on les revend, puis on essaie des choses comme ça. Un métier comme le mien, je sais pas si y en aura encore beaucoup hein où grosso modo je je peux faire toute ma carrière

en PMS je suis content, je j'adore ce que je fais. Je, je, je veux, c'est un boulot, je continue à évoluer les les, les jeunes maintenant ne vont plus les tr de génération, on va s'ancrer dans une entreprise, une société, on va bouger beaucoup plus donc, ils sont beaucoup plus flexibles que nous. Mais d'un autre côté, Ben voilà, ça veut dire que pour un oui, pour un non, ils peuvent se barrer aussi. La gestion de des frustrations, je veux dire on a de plus en plus et ça, j'ai eu des retours, des directions qui recrutent, des membres du personnel, de de futurs candidats très exigeants. En termes d'horaires, en termes de possibilités qui ça n'existait pas avant. Attendez mais attends je t'offre un job, je je de quoi tu me parles d'une ça ne t'arrange pas de de de bah ne le prends mais tant pis, je demande à quelqu'un d'autre, il y a de plus en plus comme ça des des négociations avec les gens et Ah mais c'est c'est comme ce que vous me proposez ne m'intéresse pas, merci au revoir ciao. OK moi quand on m'a proposé mon premier contrat, j'étais aux anges quoi, je m'en foutais de ce qu'il proposait en termes de c'était en CEFA, moi je je connaissais pas bien mais je je je veux dire que je j'étais prêt à apprendre. Je voulais commencer le je me suis pas posé la question de ah oui les horaires, ça m'arrange pas. Tu travailles jusqu'à x, enfin 01h30 de trajet, mais je voulais travailler donc je je voilà, je j'étais au bout de ma carrière ici, il y a moins cette souplesse-là dans les nouvelles générations, beaucoup plus exigeantes, mais non, moi j'habite là, donc moi non, vous me proposez d'aller jusque là-bas, je prends pas quoi ou vous m'offrez une bagnole, vous m'offrez. Y a vraiment beaucoup plus de du négoce.

Bon, mais. Moi je j'ai j'ai on a fait le tour des qu'on a fait le tour des questions que j'avais préparées, je sais pas si vous il y avait des choses que vous teniez à dire et qui n'ont que vous n'avez pas évoquées et que vous vous pensez intéressantes et importantes de dire. Davantage ou ?

Plus sur quoi ça peut être sur mon métier, sur les jeunes surtout de façon vraiment globale ?

Oui bhe des choses que vous pensez importantes de de dire oui par rapport à aux jeunes et aux terrains

Bhe dans l'ensemble hein je je. J'ai envie de dire quand même que évidemment, si je fais un travail sur, j'ai fais une formation d'assistant social, je travaille dans ça, je je ne peux que promouvoir des métiers comme le nô, fin comme le mien, c'est pas ce que vous faites comme votre futur métier mais des des métiers à connotation humaine où on est dans l'humain. Si ça disparait, je ne sais pas au fait, à quoi on doit s'attendre. Heureusement qu'il y a des services comme ça. Donc moi, c'est pour ça que je m'investis par exemple dans la formation de futurs assistantes sociales, souvent des troisièmes années, dernières années. Ici, c'est une de deuxième ou troisième. Pour moi, ça me tient à cœur parce que c'est un métier qui est pas simple. Mais indispensable dans une société, elle témoigne aussi des dysfonctionnements du système en gros, moi, on m'a appris que pour pour que mon métier soit efficace, il serait voué à disparaître. Ce qui est une utopie parce qu'on est pas dans une société parfaite, mais donc la vocation d'un service social c'est de pas disparaître parce que y a plus de problème en gros il y en aura toujours parce que on est dans une société imparfaite, incomplète et donc c'est important qu'il y ait comme ça des pôles comme ça et et et qu'ils soient toujours en lien. Avec financement public, donc une entreprise publique donc c'est moi, je, je suis là, je suis financé

par les citoyens donc c'est un service aux citoyens. Je voulais avoir avoir cette dimension là et et et la non contraignance aussi. Je. Avoir dans mon travail donc. Donc voilà je je ne peux qu'encourager en tout cas les les vocations et l'envie. Parce que c'est un top métier quand on aime l'humain hein évidemment

Oui. OK Bien, je vous remercie encore euh

Merci à vous

Pour tout ce que vous avez apporté aujourd'hui de de votre expérience.

Super merci à vous.

Entretien As3

Donc voilà, bhe tout d'abord merci encore pour pour votre participation à à cet entretien Donc euh vous avez pris connaissance du formulaire de de consentement et vous avez donc accepté que l'entretien soit enregistré. Alors, je vous rappelle donc que c'est un entretien qui est semi directif, donc l'idée c'est vraiment de de d'avoir votre perception de votre, de votre du terrain et donc c'est une visée qui est compréhensive et pas du tout de jugement. Donc, y a pas ni bonne ni mauvaise euh, ni mauvaise réponse. Je vous rappelle aussi que vous pouvez mettre un terme à l'entretien si vous le souhaitez à un moment

Ok

Et donc c'est anonyme et confidentiel. Donc les données qui sont récoltées aujourd'hui ne sont utilisées que dans le cadre de mon mémoire. Ça va ?

Oui

Bon je vais, vous n'avez pas de questions à ce stade ?

Non

Non. Alors on va, on va commencer. Je vais vous poser quelques questions de présentation donc pour connaître un peu bhe le service et le professionnel que vous êtes. Et puis, je vous poserai alors quelques questions en rapport avec le sujet de de mon mémoire et donc des adolescents. Ok ?

D'accord

Alors depuis combien de temps est-ce que vous travaillez en centre PMS ?

Depuis 13 ans

13 ans. Et, auprès d'adolescents ?

Euh oui, j'ai un public d'enfants de maternelle, primaire et adolescent donc secondaire. on a plusieurs écoles hein. J'ai, en tout cas, une école secondaire.

D'accord. Mais est-ce que vous, avant le PMS, vous travaillez déjà aussi auprès d'adolescents ou pas ?

Non

Non, d'accord. Donc ça fait vraiment 13 ans que vous travaillez au PMS et auprès d'adolescents ?

Oui, oui oui

D'accord. Est-ce que vous pouvez nous décrire un peu le le centre PMS dans lequel vous travaillez, donc euh je vais dire euh, l'emplacement géographique, la région

Oui

Et les établissements avec lesquels vous travaillez ? Donc si, si, vous avez éventuellement connaissance des indices socio-économiques, et cetera. Enfin voilà, présenter un peu le service quoi.

Donc moi je travaille pour un centre PMS officiel qui, de la ville de x, qui travaille dans le quartier des x.

Ok. Et au niveau de la de la

Donc à x

Pardon ?

À x

À x.

Dans un quartier populaire quoi.

Dans un quartier populaire ok. Et qu'est-ce que vous pouvez nous dire de vous en tant que professionnelle, donc la fonction que vous exercez au sein de ce PMS ? Et voilà. Donc s'il y a des choses que que vous trouvez important de, donc vous êtes une femme, ça, ça s'entend.

Oui

Mais voilà est-ce qu'il y a des choses que vous estimez importantes de dire pour vous en tant que professionnelle ?

Oui, donc je suis une femme euh d'environ cinquante ans et euh je suis assistante sociale

Oui, ok.

J'aime bien mon métier. Euh qu'est-ce que je peux dire ? Euh des trucs un peu personnels ou pas spécialement ? Que j'ai deux enfants oui

Non mais après

J'ai deux adolescents chez moi, donc peut-être ça aussi, je sais pas.

Oui.

Par rapport à mon travail avec les adolescents je pense que ça peut jouer un rôle

Bien sûr, oui.

Et donc j'ai travaillé, dans chaque école où je travaille, je travaille, nous sommes une équipe pluridisciplinaire. Je travaille avec une psychologue et une infirmière et, en maternelle, j'ai aussi une logopède.

Ah oui

Mais bon ce qui vous intéresse, c'est plutôt les adolescents.

Oui

Donc en secondaire, nous sommes trois

Ok. D'accord. Et par rapport à, au contexte un peu des crises que que nous avons traversé, que nous traversons toujours, donc que ce soit la, la crise sanitaire, la crise migratoire, la crise économique, et cetera. Est-ce que, qu'est-ce que vous pouvez nous dire des effets de ces crises sur votre travail, tant au niveau de l'organisation, mais aussi sur sur les adolescents que vous avez rencontrés, que vous rencontrez aujourd'hui est-ce que ça, vous avez, vous, remarqué des effets bien spécifiques dans votre travail ?

Oui, au niveau de la crise COVID, un gros décrochage scolaire de la part des adolescents, plus de violences intrafamiliales mais bon, nous on ne sait pas tout non plus hein. On sait ce que les élèves veulent bien nous dire, mais on a ressenti, en tout cas, un plus gros mal être, ça c'est sûr. Un plus gros décrochage scolaire et plus d'addictions aux écrans et plus il y a ça, et plus de harcèlement aussi, de cyberharcèlement. Donc, en fait pour nous, ça a représenté une surcharge de travail.

Ah oui

En fait. Évidemment, les effets COVID, évidemment ça fait cinq ans, ça commence a être un peu plus, bah, on commence à moins mesurer l'impact du COVID, mais, en tout cas, c'est clair qu'il y a plus de cyberharcèlement, ça c'est sûr. Euh, moins d'empathie entre les élèves, mais je sais pas si ça c'est lié au COVID. Et en maternelle, mais ça ça va moins vous intéresser, on a aussi vu beaucoup de conséquences du COVID mais ça ça vous intéresse moins. C'est pas le cadre de votre étude.

Oui c'est pas le ca

En tout cas, plus de charge de surch, de charge de travail, ça c'est sûr.

Donc quand vous dites moins d'empathie entre les élèves donc au niveau des relations, vous avez vu quand même qu'il y avait

Oui

Alors vous dites, vous ne savez pas ce qui, si c'est un effet, une conséquence de la crise du COVID. Mais en tout cas, vous, vous notez quand même une différence au niveau de leurs relations ?

Oui. Oui oui, je ressens plus de méchanceté. Oui, évidemment euh donc qui pousse à du harcèlement, beaucoup d'intolérance et, encore, j'ai l'impression mais c'est dur de mesurer si c'est par rapport au COVID ou pas, plus de repli communautaire. Je veux dire les, de jugement sur ceux qui sont voilà d'une autre religion. Mais, j'avoue que je suis pas sûre qu'il y a, qu'il y a un vrai lien. Mais, c'est possible. En tout cas, voilà, c'est plus aigu donc dans nos demandes d'intervention dans les écoles, voilà.

Donc, vous avez eu, je suppose, une augmentation des demandes aussi ?

Oui. Ah oui une augmentation de travail mais notre cadre de personnel n'est pas augmenté, donc c'est ça qui est compliqué. Alors c'est, parce-que nous c'est par rapport au nombre d'élèves. Les normes d'encadrement sont toujours les mêmes pour le le travail PMS, mais on a, donc nos nos, on a beaucoup plus de demandes. Des élèves qui vont moins bien mais, en fait, on a globalement au niveau des personnels. Donc, voilà.

Oui.

Donc on est un peu en surcharge quoi.

Oui. Par rapport à ça, comment vous organisez un peu les rencontres, comment ça s'organise ? Je sais pas si vous avez une manière un peu particulière d'organiser ?

Oui, déjà nous ne sommes pas un service obligatoire donc euh et, il y a des élèves qui se méfient aussi. Voilà, le Centre PMS n'a pas toujours bonne presse, fait un peu peur où ils se disent : « on n'est pas fou, tout va bien » et les adolescents ont voilà un peu de mal à se confier à des personnes qu'ils ne connaissent pas de prime abord. On demande au titulaire parce-que, souvent la demande vient du professeur en conseil de classe ou voilà quand il nous voit ou il nous interpelle aussi par des guidances ou vont nous parler d'élèves qui vont mal. On essaie de leur dire que c'est eux qui doivent mobiliser les élèves à nous contacter ou alors nous on donne rendez-vous aux élèves mais on dit au titulaire d'expliquer le pourquoi du rendez-vous. Il y a des élèves, une fois qu'ils nous connaissent, ils sont, voilà la glace est brisée alors ils, le contact est créé, ils se sentent un peu plus en confiance alors ils viennent d'eux-mêmes alors le premier contact surtout chez les jeunes adolescents. En fin de parcours, c'est plus facile.

Ah oui

Il y en a qui font la démarche par eux-mêmes. Parfois, ce sont les parents qui nous contactent aussi parce qu'ils sont inquiets pour leur enfant. Parce-que voilà il y a des enfants qui sont, fin qui sont en décrochage, vraiment accros aux jeux vidéo, qui ont l'air vraiment euh fin qui s'isolent par eux-mêmes. Mais, j'ai l'impression c'est plus les professeurs qui sont inquiets, fin qui font appel à nous. Oui, donc voilà, on essaie de les mobiliser. On passe aussi dans les classes au début d'année se représenter. On fait des permanences dans les écoles, donc les élèves savent quand ils peuvent nous trouver ou pas. Il y a les éducateurs aussi c'est vrai qui nous interpellent parfois. On fait des animations aussi à la demande euh parfois quand il y a trop de cas de harcèlement dans une classe, on fait parfois des animations mais on ne sait pas répondre à toutes les demandes parce qu'on est un peu surchargés. Donc, y a, l'école fait aussi appel à des services de la ville de x

Ah oui

Des services de prévention, l'ASBL x. Et, il y a une médiatrice qui peut faire, qui intervient parfois, une médiatrice scolaire extérieure à l'école hein.

Oui, oui, oui. Et, elle, elle intervient au niveau du groupe ou au niveau individuel aussi ?

C'est plutôt, là je pense, c'est plutôt quand il y a des conflits entre 2, 3 élèves je pense. Les animations, c'est plutôt nous, au niveau de la classe, mais quand c'est plus conflictuel donc au niveau de voilà c'est plutôt la médiatrice.

Et et et cette ASBL, fin cette médiatrice qui intervient, c'est, ça, c'est depuis, je veux dire, toujours ou c'est aussi quelque chose qui s'est mis en place suite à la surcharge de travail ici ces derniers ces dernières années ?

En fait, ce service existait déjà, mais comme maintenant, on arrive plus à répondre à toutes les demandes, avant je pense que l'école ne faisait appel qu'au Centre PMS mais comme on est, on a, on a trop de demandes, maintenant, ils font appel à ce service

D'accord. Et en termes de de durée, de fréquence de ces rencontres ?

Au niveau, par rapport aux élèves ?

Oui

En fait nous on est vraiment, bon on peut pas, déjà moi je suis pas la psychologue mais, la psychologue ne peut pas faire de thérapie

Oui

Donc on doit, à un moment donné, quand les élèves vont trop mal et ont trop un mal-être,

Oui

Mais je veux dire on n'est pas limités dans le nombre de fois. C'est vrai qu'on a une grande autonomie dans notre travail mais, c'est à nous quand même de mesurer, à un moment donné on se dit non, fin voilà on n'est pas des thérapeutes quoi.

Oui, oui

On fait de la guidance euh on, on est la première ligne aussi donc, parfois on doit réorienter vers la deuxième ligne. Et, le gros problème en tout cas, à x, c'est que la deuxième ligne est complètement saturée. Et, nous aussi, on est saturés donc en fait, mais comme nous on est sur le terrain on, voilà c'est nous qui a, on a, fin voilà, d'office, nous, on est là. Tandis que la deuxième ligne est plus lointaine pour les élèves. Donc voilà, et on doit les aider à, les mettre sur liste d'attente c'est vrai que c'est un peu galère. Et tant qu'ils sont pas pris à l'extérieur, c'est nous qui sommes là euh voilà. On est le premier filet de sécurité quoi.

Est-ce que vous identifiez des leviers ou des des freins à ces rencontres avec les adolescents ?

Euh, les freins je dirais c'est, j'ai l'impression, entre guillemets, la mauvaise image, mais qui date et qui des Centres PMS, mais je pense qu'on devrait changer notre nom.

Ah oui

Donc, ils se méfient, de prime abord hein, après ça va, fin voilà une fois qu'ils nous rencontrent, qu'ils voient comment on est euh et les leviers ? Je vous dirais que si l'élève a

une bonne relation avec son titulaire, son éducateur, qui le pousse à venir nous voir, ça c'est un bon levier. Donc, c'est le contact quoi.

Oui et et et ça par rapport à à à leurs relations aux adultes, excusez-moi par rapport à leur relation aux adultes. Est-ce que, qu'est-ce que vous pouvez dire de de ces ados que ce soit que ce soit au professeur mais même, vous, en tant que professionnel, est-ce que il y a des choses, est-ce que y a des choses que vous remarquez qui seraient, qui sont importantes pour vous ?

Dans leur relation avec les adultes …

Dans leur manière d'être avec l'adulte ?

Euh. Ils sont quand même, il y a quand même un grand décalage, ils ne voient pas toujours l'adulte comme une personne ressource j'ai l'impression. Euh. Euh.

Ils ont quand même mais bon avec leurs parents c'est, enfin beaucoup de jeunes ont quand même d'assez mauvaises relations. Mais bon, ça c'est leurs parents. Euh. Non, je vois pas, j'avoue que j'ai pas, je sais pas.

Ok. Et les mauvaises relations avec les parents ou, ça, vous vous pensez que c'est que c'est dû à quelque chose de particulier, est-ce que vous repérez quelque chose de commun ou pas ? Dans le fait d'être en mauvaise relation avec les parents, alors, forcément chaque chaque situation est singulière

Oui, oui, oui

Mais est-ce que dans le

Euh

Lors des entretiens, j'essaie de préciser aussi ma question. En fait, lorsque vous rencontrez les adolescents, est-ce que par exemple la la relation qu'ils ont aux aux adultes est un objet de rencontre des adolescents ou de demandes des adolescents ? Ils viennent finalement vous consulter en ayant quelle demande, eux ?

Oui, c'est vrai que, en fait, je dois vous préciser que l'école secondaire dans laquelle je travaille est quand même une école qui est assez exigeante au niveau de la charge de travail, mais que le public n'est, est assez défavorisé. Et que c'est une école qui a vu sa population chuter suite au décret inscription et qui veut rester, je pense, avec un certain niveau d'exigence mais, les, enfin on va dire, élitiste, mais les élèves viennent plus du quartier. Donc, le public a fort changé. Il y a des parents qui sont très contents que leur enfant soit dans cette école qui est dite bonne école et qui mettent une, aussi, une pression scolaire, parce-que c'est quand même, l'école, voilà, ils la voient comme un ascenseur social. Mais, parfois, les enfants n'ont pas de bagage ou les parents ne sont pas toujours capables, fin, ne savent pas les aider à la maison. Et donc, en fait, c'est, y en a beaucoup qu'on voit qui sont, euh qui se mettent une pression par rapport à leurs parents qui disent : « oui si t'as des c'est parce-que t'as pas assez travaillé ». En fait, et, eux, ils disent : « mais moi, j'ai envie un peu de faire autre chose que travailler ». Et, y a parfois un peu de maltraitance. En tout cas,

beaucoup de tensions liées à ça. Il y en a qui sont forts découragés par rapport à la pression et donc y a une incompréhension. Les parents disent : « t'as qu'à travailler », mais l'élève en fait, il dit : « moi, je comprends pas la matière et j'en ai marre ». Et alors, y a, je, j'ai entendu des parents dire qu'ils sont fiers que leur enfant soit dans cette école mais, ils ne voient pas que, en fait, c'est un peu trop exigeant par rapport au bagage aussi de base de leur enfant. C'est pas de la faute de l'enf, du gamin si il est en échec. Parfois oui hein je dis pas. Donc, je trouve que là, y a de la tension qui se joue et y a aussi simplement des, parfois c'est des jeunes filles qui voudraient plus sortir, les parents ne les laissent pas sortir, donc c'est parfois très culturel aussi. Euh, et alors elles voudraient fréquentées fin voilà sortir un peu avec des copines ou oui y en a qui trouve que c'est injuste que c'est elles qui doivent tout faire à la maison les bref, y'a quand même quelque chose de culturel, donc ça ça n'a rien avoir avec le covid je pense

Oui, oui, oui, oui

Y a aussi des euh beaucoup de tensions parce que euh voilà les grands doivent s'occuper des plus jeunes et c'est souvent les filles. Ils sont, ils ont souvent pas leur chambre à eux et donc ça, ça, pendant le COVID on a remarqué que ça avait été très euh que ça avait évidemment enclenché euh une violence qui était sans doute déjà un peu plus latente mais le fait que y avait pas d'espace, une promiscuité et que donc je pense que beaucoup on fait des crises euh. Ils avaient pas d'espace à eux quoi, ils partagent parfois des chambres, leur chambre avec un ou deux frères ou sœurs. Euh, oui. Je sais pas si j'ai répondu à la question ?

Oui. Oui. Oui.

(Phrase inaudible)

Oui. Euh, je regarde hein parce-que euh. Est-ce que, oui, comme comment en entretien, quand cous êtes en entretien avec eux, comment ils se, comment ils s'expriment, comment ils se racontent, comment ils ils argumentent. Est-ce que ça, y a des choses euh que vous pouvez me dire un peu par rapport au au fait de de leur manière de parler quand ils sont avec vous ?

Y en a qui ont du mal à parler surtout les plus jeunes ça c'est vrai ou parfois on doit dire, tirer les vers du nez. Euh et les plus âgés, euh bhe c'est vrai ceux qui sont les plus âgés donc en fin de secondaire, surtout à partir de la quatrième, cinquième, sixième et surtout la cinquième, sixième, ce sont ceux qui se sont vraiment accrochés, ce sont les battants. Parce-que y a beaucoup beaucoup de changements fin y en a plein qui partent de la troisième ou quatrième parce-que eux ils ont raté ou ils sont réorientés. Donc ceux qui sont arrivés jusqu'à la fin, ce sont les plus motivés, les plus volontaires et, eux, ils ont vraiment euh un projet de, ils sont assez ambitieux, eux voilà ils se mettent la pression, méga, méga stressés c'est vrai que ceux-là, oui, ils se mettent une pression parce qu'ils veulent faire médecine, y en a quelque uns, vraiment des Warriors quoi. Donc, y a un énorme décalage entre ceux du début secondaire et ceux de la fin du secondaire. Et, ceux de la fin de secondaire, les plus âgés savent bien parler d'eux, ça c'est

Oui, ils parlent plus spontanément ?

Oui

On pourrait dire ça ?

Et puis, ils ont plus de maturité. Et puis, oui, c'est sans doute qu'ils sont mieux outillés aussi pour parler d'eux. Mais alors, c'est vrai que ceux-là c'est souvent parce qu'ils sont méga stressés.

Et et dans dans les demandes, vous remarquez aussi, alors un, une différence. Donc ce serait enfin

Oui

Si je peux interpréter un peu en fin d'études ce serait plus des demandes, en tout cas des au niveau du travail, de l'apprentissage et des difficultés qu'ils rencontrent

Oui

Et et et en début de de scolarité, au niveau secondaire en tout cas, ce serait plus des demandes par rapport, il serait plus demandeurs de quoi ?

C'est vrai que là, ils sont moins demandeurs, eux.

Ils sont moins demandeurs, d'accord, oui

Ils ont l'air plus isolés, en décrochage, mal dans leur peau, des choses comme ça, pas intégrés, ou alors voilà, y a des histoires de harcèlement, c'est plutôt ça. On va dire, oui, ils sont complètement démotivés, ils font rien, découragés voilà c'est plutôt des attitudes comme ça tandis qu'en fin de parcours scolaire donc, parfois, ils se mettent trop la pression, y en a qui craque parfois. On a déjà vu des élèves euh carrément, fin je sais pas, qui tombent vaguement en syncope tellement ils sont stressés ou ils dorment plus, ils se mettent la pression. Parfois, ils s'automutilent ça, ça dépend un peu ça, ça traverse un peu les années, on en a des plus jeunes qui s'automutilent fin qui se scarifient et des plus âgés.

Et ça et ça, c'est assez

Alors parfois, ils viennent aussi pour maltraitance pour euh, fin, oui, maltraitance. Parce-que parfois quand y a un mauvais bulletin, y a des jeunes qui craquent, qui n'osent pas rentrer chez eux. Et en fait, la titulaire voit qu'il y a quelque chose de, qui, c'est exagéré dans le dans la peur de rentrer à la maison. Et donc là on les voit. C'est rare qu'on intervienne parce qu'on voit des coups sur eux, ça c'est, mais fin bon ça c'est très rare, c'est plutôt là, on sent un comportement excessif, enfin une peur excessive par rapport à de mauvais résultats. Évidemment, quand ils sont plus jeunes, c'est pas nous qui nous occupons de la discipline, mais parfois quand y a des élèves qui ont trop de trou, qui sont trop euh, quand le comportement est trop problématique, on on on les voit quand même mais c'est pas notre mission de base.

Oui.

On essaie de voir pourquoi il est comme ça, de le faire réfléchir.

Et ? Et ? Ils embrayent ? Quand quand vous invitez en tout cas à penser et à réfléchir à ce qui leur arrive, ils, ils embrayent ?

Pas toujours, y en a qui savent pas pourquoi ils font comme ça et que c'est comme ça et que c'est la faute des autres. Donc, j'avoue que c'est très variable d'un élève à l'autre

Oui

Et surtout parce-que ça c'est des problématiques plutôt pour les 12-14, 12-15, donc c'est vrai qu'ils, ils élaborent pas encore grand-chose. C'est parfois assez pauvre.

Oui

Même au niveau du vocabulaire euh, c'est vrai que parfois je me dis : « ouch, c'est un peu limité quoi ». Parfois, c'est juste : « l'autre m'a provoqué » et voilà et c'est comme ça. « Et moi je dois, pour mon image, pour être populaire, j'ai dû lui répondre ». En fait parfois c'est bêtement ça quoi.

Oui.

Et c'est ça qui nous inquiètent dans le manque d'empathie parfois c'est, oui, ils peuvent vraiment être méchants et, je veux dire, il y a des élèves qui poussent un autre élève à être puni juste parce qu'ils savent euh fin vous voyez y a vraiment oui de la méchanceté. J'ai l'impression que c'est plus fort qu'avant le COVID mais j'avoue c'est très subjectif.

Oui, oui, bien sûr. Oui, oui, ça c'est pas, c'est pas une vérité, mais c'est c'est, c'est c'est une question que vous vous posez.

Je rencontre ça plus fréquemment

Oui, d'accord.

Des trucs vraiment et alors euh donc des moqueries et pousser les autres à bout, vraiment exprès pour qu'ils soient punis parce qu'on enlève des points quand ils ont un mauvais comportement. J'ai déjà entendu beaucoup fin voilà

Oui

Beaucoup d'histoires comme ça que j'entendais pas avant.

Et, euh. Que pou, que pouvez-vous dire un peu de de la place qui qu'occupe les silences, ces embarras parfois de de mettre des mots, de, les discours décousus en entretien, qu'est-ce que ce que vous pouvez dire un peu là-dessus ?

Oui, ils n'ont pas l'habitude, je pense, de réfléchir à leurs actes euh, d'élaborer, de parler. Bien souvent, dans beaucoup de familles euh, ils ne parlent pas. Vraiment, ça c'est et donc ça c'est la place des écrans aussi et oui il y a peu de place au dialogue et à la réflexion, vraiment ça c'est

Oui

Ça c'est assez fort. Euh, évidemment, nous, on leur dit toujours que on n'est pas obligatoire euh y en a, bon, faut tirer les vers du nez, parfois on doit un peu les aider à réfléchir.

Oui

C'est

Et ça, vous avez recours

Oui

Vous avez recours à des aides particulières ? Comment comment vous vous débrouillez vous quand vous êtes face à

On a des cartes émotions

Oui

C'est surtout, c'est ça qu'on, j'ai pas les références ici mais ça je peux éventuellement vous les donner les références. Oui, c'est surtout ça qu'on travaille. Oui

Y a pas d'autres supports que vous utilisez ?

Non, alors moi je suis pas la psychologue hein donc peut-être, je devrais demander à ma collègue, je vais demander éventuellement si elle est intéressée aussi de faire l'étude euh si elle, donc nous c'est moi c'est les cartes émotions mais je fais parfois des entretiens avec ma collègues psy mais c'est surtout le oui dans la parole euh. Oui, c'est notre outil on va dire.

Mais bien sûr, oui, oui. Vous restez plus, enfin au niveau du langage. Quoi ? Vous essayez plus dans l'échange

Oui

Dans la parole ?

Oui, et donc les cartes émotions c'est un outil quand même qui est visuel

Oui

Mais voilà, c'est surtout au niveau du langage

Oui. Ah oui, est-ce que, est-ce que vous vous avez, donc vous avez évoqué des animations, et cetera. Est-ce que ça vous arrive aussi, par exemple, de faire des groupes, de enfin d'intervenir, mais en groupe ou ou pas ?

En petits groupe ? Pas en groupe classe vous voulez dire ?

Peu importe

Parce que l'animation, ça c'est le groupe classe.

Oui mais si si par exemple il y a, il y a un, j'en sais rien hein, je, le, si y a une difficulté de, relationnelle, en classe, et cetera, et et et est-ce que ça vous vous pouvez alors rencontrer, enfin je sais pas, essayez de faire une espèce de médiation ou pas, ça

On l'a déjà fait mais c'est rare parce-que maintenant ils font appel à la médiatrice.

C'est ça, ok

Et comme on est un peu débordés puisqu'on voilà, comme on a plusieurs écoles, on va plus se partager partout. Mais donc on l'a déjà fait mais c'est assez rare

Oui, c'est plus alors un suivi individuel quoi ?

Oui, c'est plutôt individuel.

Et es jeunes quand vous les rencontrez ? Est-ce que ? Enfin, dans quelle mesure ils parlent en je ? Ils parlent en leur nom ? Euh est-ce que ça, vous trouvez que y a ? Enfin je sais pas s'il y a quelque chose par rapport à ça que vous auriez à dire ?

Oui, ils ont du mal à parler en « je », à s'identifier comme sujet et à se remettre en question, ça c'est sûr. Et, j'ai l'impression qu'ils, qu'ils réfléchissent pas vraiment en « je » non plus. Mais, c'est vrai, je suis assez interpellée parce-que c'est assez pauvre tout ça. Mais c'est parce-que peut-être c'est un public qui n'est pas le plus aisé d'un point de vue socio-économique et qui a une culture plus collective j'ai l'impression.

Oui, la question suivante, c'était est-ce qu'ils se posent encore, la question du pourquoi ? Mais vous avez aussi déjà un peu un peu répondu, donc le sens de ce qui leur arrive ou de leur histoire, est-ce qu'ils peuvent parler un peu de, est-ce qu'ils se livrent, en tout cas sur leur histoire, est-ce qu'ils font des liens entre ce qui se passe pour eux, eux, et ce qu'ils ont vécu, est-ce que ça c'est des choses, voilà, qui, des liens qui peuvent faire de ou pas ?

Non, parce qu'en fait c'est nous, fin, moi, j'analyse souvent leurs difficultés, mais, eux, ils ont, ils ont du mal sauf, de nouveau, les plus âgés en fin, en fin de parcours. Parce que voilà, ce sont ceux qui, qui sont les mieux outillés, les plus volontaires et là, ils savent quand même mettre des mots sur ce qui leur arrive et pourquoi ils sont comme ça, mais en début, non, franchement pas du tout. Ils subissent quoi

Ah oui, oui.

Et parfois, ils n'ont même pas choisi leur école et ils ont envie de changer, ils le disent eux-mêmes. Ils disent à leurs parents par exemple que ils se sentent pas bien, que c'est trop dur. Leurs parents leur disent : « mais non, ça va aller, tu es dans une bonne école, tu as de la chance » et donc c'est très dur en fait, il y a un décalage.

Par rapport au au, est-ce que vous remarquez des aspirations ? Un peu que ce soit spirituelles ou religieuses qui existent chez, est-ce que ça c'est des choses dont ils parlent ou est-ce qu'ils se posent des questions. Est-ce que voilà, est-ce qu'ils aspirent à quelque chose au niveau de leur futur, ou est-ce qu'ils accrochent à des choses plus spirituelles ou religieuses ?

La religion joue quand même un grand rôle, euh c'est beaucoup des enfants d'origine fin musulmans. Donc, ils vont celui qui n'aura pas bien fait le ramadan, des trucs comme ça. et

donc, y a très fort je trouve des clans dans les musulmans, les pas musulmans, c'est assez fort. Donc, pour eux, ils ne se posent pas la question de la religion, voilà pour eux c'est normal de la vivre très fort. Mais, donc y en a qui ont quand même des ambitions, mais pas par rapport aux religions, mais quand même plus, donc ils veulent être médecins. Qui veulent faire des belles carrières, ceux qui sont en fin de parcours euh ils ont une vraie ambition. Et donc, ce n'est pas spir, la spiritualité, c'est la religion bon quoi, qui est la religion de la famille en fait. On se pose pas trop la question de rester ou pas dedans. Il y a un élève, une fois, qui m'a dit que voilà pour elle la religion ne voulait rien dire mais qu'elle était obligée sinon elle, fin sa famille ne comprenait pas que, elle, croit pas fin et même par rapport aux autres, une fois elle a dit ça, elle s'est fait vraiment discriminée, harcelée. Donc, en fait, parfois, fin voilà, elle fait semblant euh de pas se poser de questions, pour être intégrée.

Oui

Sinon, ils se posent pas tellement la question de voilà la religion familiale, fin voilà.

Oui, ils ne remettent pas en question. En tout cas

Non.

Oui. C'est pas évident pour eux d'aller interroger cette religion quoi ?

Oui, tout à fait.

Par rapport au regard qu'ils portent, que ce soit sur eux même ou sur les autres, est-ce que est-ce que ça selon vous quel regard portent sur eux, sur les autres, qu'est-ce qui, qu'est ce qui pensent que les les autres portent comme regard sur eux, ça vous auriez quelque chose à dire ?

On voit souvent ceux qui sont en difficulté ou ceux, évidemment, on est un peu biaisés parce qu'on voit ceux qui ont le plus de problématiques. Donc, fin, souvent, de nouveau, donc, en début de secondaire parce-que ceux-là, ils sont souvent en décrochage, ils ont de mauvais résultats, ils ont des difficultés d'apprentissage, ils ont une mauvaise image d'eux et en plus, ils ont leurs parents qui les comprennent pas, qui vont leur dire : « c'est de ta faute, t'es un bon à rien » donc, ils ont franchement une très mauvaise image d'eux.

Oui.

Les plus jeunes, de 12 à 15 ans je dirais. Ou de 12 à 16 parce-que, parfois, y en a qui reste dans l'école parce qu'ils ont doublé mais c'est surtout les plus jeunes.

Et ça, c'est des choses pour lesquelles ils peuvent venir vous vous consulter ?

Oui, oui

Quand même des demandes euh

Et nous on les aide aussi à mettre, donc à, parfois à consulter des des spécialistes pour mette un diagnostic aussi sur leurs difficultés. Par exemple, il y a des enfants qui sont voilà dyslexiques et ça n'a jamais été repéré avant et donc, euh le fait d'avoir le diagnostic et de, on

aide à mettre en place les aménagements raisonnables en classe. Et, y en a qui disent : « je veux pas être différent des autres » et donc on doit essayer de, de bien expliquer que c'est pas leur faute, on explique aussi aux parents. La logopède aussi fait ça voilà d'expliquer aux parents, ça n'a rien à voir avec l'intelligence et il a droit à des aménagements. Donc, ça, ça c'est assez récent tout ça, les aménagements raisonnables. Je pense que c'est venu juste après le COVID. Et donc, on se rend compte qu'il y en a de plus en plus et ça peut quand même les aider. Au début, voilà, quand ils ont l'impression qu'ils sont les seuls de la classe, ils veulent pas être différents mais euh voilà, c'est vrai qu'il y en a de plus en plus donc voilà. Ça ça commence à être quelque chose qui est intégré, donc ça c'est quand même positif.

Oui

Et donc les professeurs aussi doivent faire plus attention, leur donner plus de temps. Pour les contrôles, les examens. Et donc ça c'est quelque chose vraiment de je pense à cinq ans. C'est venu, c'est concomitant au COVID.

Oui oui oui

C'est

Et donc, dans dans l'image qu'ils ont d'eux même, vous avez parlé des parents euh qui peuvent, voilà, jouer un rôle dans la mauvaise image qu'ils ont parfois d'eux même et par rapport aux écrans ? Par rapport à enfin, pour vous, est-ce que vous pensez que la technologie influence un peu aussi la vie de ces adolescents ou votre accompagnement ? Est-ce que. Est-ce que ça, c'est quelque chose que vous remarquez dans votre pratique, l'influence des écrans, l'influence ou la non-influence hein mais

Oui, oui, oui. Euh, il y en a beaucoup qui connaissent, qui sont, qui passent beaucoup de temps devant. Ça peut les valoriser parce qu'ils peuvent jouer un rôle. Donc, y a les jeux vidéo, je dirais ça c'est plus les garçons et donc ça, y en a beaucoup qui qui qui ne l'expriment pas vraiment, on comprend que c'est valorisant pour eux parce qu'ils s'échappent un peu. Et voilà, là ils peuvent avoir un rôle positif. Euh, y a les réseaux, bêtement les groupes WhatsApp, je pense qu'il y a un groupe WhatsApp aussi à l'école. Et puis, y a les groupes plus officieux et donc parfois, on éjecte les gamins ou ils s'envoient des trucs affreux, y en a qui sont éjectés. Donc, ça, c'est souffre c'est source de souffrances. Il y en a beaucoup qui disent : « voilà », ça sort en entretien « je suis plus, on m'a jeté du groupe WhatsApp et tout ça ». Euh, y a tout ce qui est Instagram et tout ça. En tout cas, ça ça ça leur prend beaucoup de temps, ça c'est sûr. Et, y en a qui disent que, en effet, qui sont accros et que leurs parents pensent qu'ils sont plus dessus mais qu'en fait ils se relèvent la nuit, c'est pas tous hein mais bon. Il y en a quand même quelques uns pour qui c'est problématique quoi. et ça interfère avec leur étude.

Il y a certains auteurs qui disent que les les écrans, ils introduisent une, une temporalité qui est, qui est immédiate, et donc il y a, il y a une une forme de d'urgence. Est-ce que, ça, c'est quelque chose que vous remarquez ? Est-ce que vous auriez quelque chose à dire là-dessus ?

Euh. Je réfléchis. Non, je vois pas. Une urgence ? je réfléchis. Non, je n'ai rien à dire là-dessus.

Ok. Dans dans le sens que les les les ados seraient pris dans un un présent permanent et donc ils auraient

Oui. Oui.

Oui ?

Ils savent plus différés oui oui oui je vois ce que vous voulez dire euh oui ils savent plus mettre de distance avec avec dans leurs dans leurs relations oui ça interfère non-stop euh et oui. Et, donc, même les problématiques scolaires, voilà le fait qu'on est mal intégré à l'école et qu'on a déjà pas vraiment d'amis que ça continue à la maison, oui c'est vrai qu'il y en a beaucoup qu'ils le disent et ils le vivent de manière fin c'est à vif quoi chez eux. Oui et donc, c'est vrai que ça rajoute une couche dans le mal-être c'est vrai. Oui et c'est vrai qu'on a pas mal d'histoires aussi où ils font des espèces de blagues qui sont affreuses euh c'est souvent envers les filles. On voit la tête de la fille et on met à corps fin à nu et ça circule et on fait des mauvaises réputations, c'est vrai et c'est vrai, c'est vrai, le harcèlement continue à la maison et c'est encore plus à vif qu'avant oui.

Et, et, fin et ça rejoint un peu tantôt ce qu'on disait, entre les liens et la difficulté de faire des liens, peut-être entre le le passé, le présent et le futur dans le fait de se projeter, est-ce que, est-ce qu'ils imaginent, selon vous, leur futur ?

Ah, bonne question. Bien sûr y en a qui n'arrivent pas à voir leur futur mais, de nouveau, ce sont de début de secondaire

Oui

Ils sont tellement empêtrés dans des difficultés comme ça, de leur présent. Ils ont. Et puis, souvent, c'est vrai, qu'ils ont fin c'est un peu cliché mais c'est quand même vrai, un eu un père qui est soit absent soit inadéquat. Les mères, franchement, souvent, je trouve, ont sont plus adéquates on va dire mais c'est très cliché hein. Et, en fin en fin de secondaire, bhe ils espèrent vraiment avoir une belle carrière alors beaucoup beaucoup d'ambition fin d'avoir un poste qui est aller qui a pignon sur rue quoi qui est aussi bien vu quoi. Ils veulent pas être assistant social ou professeur y en aucun qui me disent, ils veulent être chirurgiens spécialisés euh ou oui ils veulent être avocats, ils veulent vraiment le truc qui fait plus bling bling et qui fait gagner beaucoup d'argent et bon, y en a quand même qui disent qu'ils veulent être heureux mais j'ai l'impression que c'est plus matériel fin c'est là fin ils voient que voilà avoir un métier qui est bien vu bien valorisé dans la société, qu'ils gagnent beaucoup c'est ça qui va les rendre heureux.

Oui. On retrouve un peu l'image de donner une image. Donner une bonne

Oui

Image de soi quoi.

Oui c'est vraiment fort fort fort l'image, c'est vrai

Oui

Mais, pour moi on a fait un peu le tour des questions. Peut-être je. je me demandais par rapport au à la, à la, au travail de avec avec les collègues euh

Oui

Enseignants, avec l'établissement scolaire est-ce que ça c'est quelque chose qui était un peu revenu dans les entretiens précédents comment ça se passe les relations entre bhe le PMS, les les enseignants, les directions d'école et cetera, se, enfin, pour vous, comment comment comment ça se passe ?

C'est une bonne question**.** Je parle dans le cadre, dans le cadre de l'école secondaire ou partout ?

Allez-y, comme

En fait, on va dire que c'est variable d'une école à l'autre quand même

Ah oui ok

Parce-que c'est vrai, c'est du relationnel. Alors, nous, on est toujours un peu à, on a une position très spéciale hein quand même un petit peu entre les familles et l'école, c'est vrai qu'on est quelque part, intermédiaire, médiateur aussi voilà. Donc, on a quand même un métier hyper relationnel, on marche toujours sur des œufs quoi.

Oui

Mais bon, dans l'école secondaire, on a la chance, les directions sont chouettes, humaines, comprennent bien notre travail, notre surcharge, fin vraiment chouettes voilà, des bonnes relations de respect quoi. Dans les écoles primaires, ça dépend parce-qu'en fait ce qui y a c'est qu'ils ont tous plein de demandes et et comme ils ne nous voient pas tous les jours, ils ne se rendent pas compte de ce qu'on fait ailleurs quoi. Quand on ne vous voit pas à l'école, bhe on fait quelque chose ailleurs en fait. Mais, de manière générale, franchement ça va.

Oui

C'est quand même plutôt constructif. Mais, je sais que auprès de des familles et des jeunes l'image du PMS, n'est pas excellente voilà c'est, des, c'est l'héritage du passé quoi. Je pense que des PMS ont pu faire des dégâts, ont pu, mais maintenant on laisse beaucoup plus de places aux familles, on est beaucoup moins jugeant en tout cas, nous on est pas dans le jugement et tout ça mais euh voilà, je trouve vraiment qu'il faudrait changer le nom, l'appellation.

Oui. Ça peut être une façon de casser cet héritage.

Oui, voilà. Mais donc, voilà, c'est variable mais je veux dire, je pense quand même que la majorité comprenne notre travail mais, parfois, y en a qui ont des énormes attentes aussi par rapport à ce qu'on peut faire et on est quand même très impuissant, nous on est déjà pas

obligatoire et on n'a pas la baguette magique pour tout changer. C'est vrai que parfois on peut être décevant je pense mais on fait ce qu'on peut.

Bien sûr. Mais oui on a fait un peu un peu le tour de des questions je sais pas si vous avez enfin si vous il y a des choses sur lesquelles vous voulez revenir ou ou que que vous estimez importantes et qui n'ont pas été évoquées heu

Ce qui m'inquiète moi, donc euh, on voit c'est vraiment le je trouve que pour le vivre ensemble est assez problématique quoi. Euh, c'est vraim, j'ai l'impression qu'il y a moins de tolérance qu'avant. C'est souvent des replis identitaires, mais je sais pas, vous vous faites vraiment vous voulez faire le lien plus avec le COVID ?

Non en fait je suis partie des crises euh, des crises et

Ah oui

Et et c'est vraiment dans ce contexte-là parce que Ben on peut pas le nier

Oui

Que que ce contexte de crise on peut pas nier que

Oui tout à fait

Y a y a des effets

Non évidement mais c'était pas spécialement la crise COVID que vous voulez voir en fait

Non du tout

D'accord, ok

En fait, moi ce qui m'intéresse c'est vraiment aujourd'hui comment les adolescents s'expriment comment ils parlent quel rapport ils ont à la parole, au langage et cetera donc voilà

Le narratif c'est ça mais donc voilà de manière générale il est pauvre, la religion est vraiment fort fort présent en fait c'est leur point d'ancrage, je sais pas c'est ce qui est le plus important c'est comme ça pour moi qu'ils se définissent, qu'ils s'identifient en premier les voilà au niveau les les plus jeunes en tout cas en fait c'est leur point de repère je dirais ça je trouve vraiment c'est fort mais bon voilà c'est par rapport à la population que moi j'ai et qui voilà d'une école à l'autre ça peut tout à fait différent euh donc ça et qu'est-ce que je voulais dire euh et vraiment je je trouve ce manque d'empathie je trouve vraiment est flagrant euh et alors, on a aussi beaucoup de familles Guinéennes, c'est euh, je sais pas comment ça se fait d'ailleurs. Et donc, souvent, c'est, voilà donc je l'avais déjà j'ai déjà exprimé c'est l'ambition qu'ils ont pour leur enfant mais en même temps voilà, ils le manque d'écoute de de du ressenti de leur enfant c'est vrai que c'est assez euh c'est assez, assez fort. C'est parce que voilà tout ce qui prime c'est voilà que leur enfant réussisse mais en se rendant pas compte de de, que c'est pas toujours la faute de l'enfant quoi, je sais pas et donc je trouve que ça fait ça engendre

quand même beaucoup de souffrance et un peu la honte s'il n'arrive pas voilà c'est un peu la honte quoi

Et ça ils peuvent mettre des mots ? Pour vous, ils arrivent

Oui

Voilà ils ils arrivent à

Ça, ça sort oui. Oui, ça je trouve. Et, beaucoup, les jeunes d'origine musulmane disent souvent : « chez nous, c'est comme ça », chez nous, musulmans quoi, c'est ça qui est sous-entendu « chez nous, on fait comme ça, on peut pas faire comme ça » c'est c'est je trouve, le « nous » est très fort, beaucoup plus que le « je ». Ça justifie beaucoup de choses ça le « nous ». Oui, donc ils se pensent pas tellement comme individu je trouve.

Très intéressant.

Oui ?

Oui

Ah. Vous avez déjà entendu combien de personnes ?

Vous êtes là sixième personne

Et vous aimeriez en avoir combien en gros je dirais ?

Alors bhe huit c'est insuffisant et donc euh entre 10 12 euh

Ok

Oui ici j'en ai encore des entretiens prévus, si tout le monde honore les entretiens enfin les rendez-vous prévus vu je pense que j'arrive à à 10 donc mais voilà c'est c'est tellement intéressant que c'est vrai que c'est parce que c'est à un moment donné c'est le temps qui va manquer pour pour retranscrire, analyser tout ça, mais sinon c'est c'est c'est très riche donc c'est vrai que je j'aurais envie d'entendre d'entendre encore plus de personnes quoi

J'imagine c'est très différent, mais c'est des gens de partout qui peuvent être de x ou pas x c'est égal en fait à la base ?

Oui ben oui j'ai en fait j'ai diffusé la demande vraiment largement je me suis pas centrée sur une région ni sur une fonction et et voilà donc pour le moment oui j'ai des des gens qui viennent un peu de de de de de de partout donc donc

C'est fort différent j'imagine

Mais il y a des choses qui il y a des choses qui reviennent qui ce qui revient à particulièrement c'est le le la mauvaise image du pms et le l'idée que aller voir un psy c'est être fou

Oui

Ça c'est revenu systématiquement dans chacun

Ah oui c'est fou

Ah oui

Ah oui d'accord

C'est très interpellant parce que je alors que y a pas il y a pas vraiment de questions par rapport à ça mais c'est quelque chose qui est revenu euh les les jeunes aller pour un un jeune aller voir un psy c'est être fou ça c'est revenu dans chaque entretien

Ah ok

Oui oui oui

Ok, ok

Oui oui donc donc voilà mais si vous avez des collègues qui sont intéressés euh

Bhe évidemment ils risquent de dire plus ou moins ce que je dis mais

Témoigner d'un

Pas tout à fait

Mais en en tout cas si si il y a des choses que vous voulez rajouter ou que vous pensez qui est importante pour vous, moi, vous pouvez revenir vers moi à un moment donné ou

Je vais le faire parce que c'est vrai que j'avoue que j'avais pas préparer et en même temps c'est ça qui est bien c'est que c'est spontané mais y a même parfois des choses qu'on se dit mais c'est ça évidemment je parfois on a le nez dessus mais donc voilà quelque chose peut ressurgir un autre moment

Oui

Et je sais pas si ça vous intéresse les cartes émotions, les références ou pas spécialement ?

Non ce qui est intéressant c'était vraiment ce qui est intéressant, fin, ce qui m'intéressait moi c'est est-ce que vous avez recours à des supports à la parole donc quand Ben voilà quand y a des difficultés peut-être de mettre des mots sur des choses est-ce que vous qu'est-ce que vous avec enfin est-ce que vous vous aidez en fait et ce que vous aidez les adolescents à mettre des mots et donc voilà est-ce que y a des des outils de médiation de de de des supports euh que vous utilisez voilà donc euh

Ok

Ça va ?

Ça va mais donc c'est des cartes émotions mais c'est quand même dommage je comprends pas cette histoire de vidéo parce que je trouvais ça plus sympa mais je comprends je suis toujours entrain de chipoter bon mais

Oui je je ne sais-je ne saurais pas vous dire là je cale je cale un peu aussi moi sur ces histoires de Teams

Avec une espèce d'arrière-fond ouais je comprends pas, on me dit que c'est, je comprends vraiment pas, je sais pas

Mais voilà en tout cas si si dans le futur vous souhaitez reparler et cetera moi je suis-je suis tout à tout enfin je suis disponible pour ça aussi pour poursuivre la discussion

Ça va

Ok

Ok ça va. Je vais réfléchir, fin toute façon j'ai jusque quand ? Enfin, vous devez remettre votre travail pour quand ?

Mais écoutez ici je vais ben normalement ce sera mai juin donc euh

Ok

Voilà mais ici voilà je vais dans les retranscriptions donc je pense que je vais commencer à analyser au mois mi-avril avril ou début avril mi-avril je vais commencer les analyses donc donc voilà si vous si vous vous pouvez revenir avant vers moi mais moi je, même en dehors du cadre de mémoire, on peut aussi on peut aussi voilà prendre du temps plus tard voilà

Ok, ça va faut parce-que c'est possible qu'il y ait des choses qui tout à coup me, surgissent

Oui

Je peux me dire mais c'est bête j'ai oublié de parler de ça

Oui n'hésitez pas ça va

Ok. Aller.

En tout cas je vous remercie encore pour pour le partage d'expérience et et voilà une bonne continuation et au plaisir de vous revoir

Merci

Peut-être un peu plus tard

Oui, avec plaisir, merci et je vous envoie de toute façon le document signé là sur le

Merci merci beaucoup

Oui bonne journée au revoir

Aurevoir

Entretien I1, P2, As4

I1 : infirmière, femme, 7 années de carrière auprès d'adolescents ; **P2** : psychologue, femme, 2ans1/2 de carrière auprès d'adolescents ; **AS4** : assistante sociale, femme, 6 mois de carrière auprès d'adolescents - PMS officiel, ISE : bas

Voilà donc je vous remercie encore, en tout cas pour euh, de votre participation à à cet entretien. Donc nous venons d'évoquer le formulaire de consentement que vous avez pris connaissance et donc vous avez accepté que l'entretien soit enregistré. Donc je vous rappelle, c'est un un entretien qui sera semi directif. Donc l'idée c'est de vous laisser bhe en tout cas parler euh librement. J'ai rédigé un questionnaire d'entretien pour que ça reste quand même en rapport avec l'objet de mon mémoire. Mais voilà, il y a quelques questions générales pour vous, pour un petit peu cibler et situer le l'objet de la rencontre. C'est un entretien qui est à visée, compréhensive et pas de jugement. Donc y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Voilà c'est anonyme et confidentiel, ça je vous le répète aussi. Et voilà, je sais pas si vous avez des des questions à ce stade de

AS : non

Psy : non

Infi : non, c'est clair

On démarre ?

Infi : oui

Donc je vais vous poser quelques questions de de présentation donc pour connaître un peu le centre PMS dans lequel vous travaillez et pour vous connaître vous en tant que professionnel. Et puis Ben je j'aurais quelques questions alors plus en rapport avec les adolescents que vous rencontrez.

Psy : D'accord

Ça va ? OK ? Alors, mais donc, depuis combien de temps est-ce que vous travaillez ? Alors, peut-être, on va faire d'abord votre fonction au sein du Centre PMS et depuis combien de temps vous travaillez dans ce centre PMS et auprès d'adolescents ? Je sais pas si vous avez eu une autre expérience professionnelle mais voilà votre fonction et peut-être le nombre, le nombre d'années

Psy : ok

AS : moi, je veux bien commencer. Donc, moi, c'est x. Euh, donc, je travaille en tant que assistante sociale au PMS depuis septembre et je n'ai pas eu d'autres euh d'autres occasions de travailler avec des jeunes.

Ok.

Psy : Donc, moi, c'est x. Je suis psychologue au centre PMS. Du coup, moi, résumer mon parcours ça va être un peu plus compliqué. Je dirais qu'avec les ados, ouais, ça doit faire trois, trois ans et demi où je suis mais j'ai eu pas mal de mouvements. Aller, disons 2 ans et demi vraiment qu'avec les ados quoi. Mais, pas continu.

Et dans le

Infi : et moi, je m'appelle

I1 : infirmière, femme, 7 années de carrière auprès d'adolescents ; **P2** : psychologue, femme, 2ans1/2 de carrière auprès d'adolescents ; **AS4** : assistante sociale, femme, 6 mois de carrière auprès d'adolescents - PMS officiel, ISE : bas

Ah excusez-moi, et dans le centre PMS actuel vous travaillez depuis combien de temps ?

Psy : Pareil, c'est pas un continuum du coup euh pareil, je dirais un an, deux ans on va dire.

D'accord. OK.

Infi : et moi, je m'appelle x, je suis infirmière au sein de l'équipe et je travaille depuis sept ans en centre PMS et autant d'années avec des ados.

Est-ce que vous pouvez me décrire un peu le centre PMS dans lequel vous travaillez ?

Infi : donc c'est un centre PMS qui est mixte. On a une école spécialisée

Ah oui

Infi : Euh oui, et sinon des écoles fondamentales et secondaires officielles ou alors officielles subventionnées sur la commune de x. Voilà. Qu'est-ce qui est spécifique au centre ?

Psy : à notre centre. On répond aux missions globales des centres PMS.

Infi : y a quand même une attention particulière au volet collectif de des actions. Donc on fait pas mal d'animations en fondamental et en secondaire.

Psy : en secondaire, on est, on est en entretien avec les jeunes, on est en entretien avec leurs, leurs éducateurs, leurs professeurs et les sous-directions pour un peu, comment dire, faire le lien. On est, on participe euh au Conseil de classe de l'école, on fait des animations d'orientation et et d'autres animations sur un sujet, à la demande de l'école. Et voilà. Et, dans les entretiens, on accompagne sur tous les sujets possibles et inimaginables.

Bon Ben on va rentrer un peu dans le cœur du sujet du mémoire. Donc tout d'abord c'est enfin moi, je suis partie du contexte des crises et donc je voulais voir si, vous, vous avez remarqué des effets de ces crises, donc que ce soit la crise du COVID ou la crise économique, la crise migratoire sur votre manière de travailler, sur les demandes que les jeunes vous adressent fin voilà, est-ce que, il y a des choses particulières que, vous, vous avez notées par rapport à votre, à votre travail et au terrain ?

Psy : en tout cas, moi, j'ai commencé dans ce PMS là, la deuxième partie, enfin de janvier à juin 2022 et puis j'ai enchaîné l'année suivante toute l'année plus ou moins et du coup j'ai pas travaillé l'année passée et, cette année, j'ai repris et moi je je vois beaucoup de de jeunes en dépression. C'est les les les les euh les situations sont beaucoup plus avancées en dépression alors que Ben quand je travaillais il y a un an, un an et demi, je trouve que c'était déjà très fort. Mais c'était moins fort qu'aujourd'hui. Je trouve que ça c'est empiré. Les cas de violence aussi je pense que y en a de plus en plus

Infi : oui par rapport à y a cinq, sept ans, le nombre de situations critiques donc par exemple de des difficultés familiales, fin de jeunes qui sont mis dehors de chez eux ou qui disent qu'ils sont à bout et on s'inquiète vraiment. De partage de contenu intime sur les réseaux sociaux. Enfin, la fréquence a augmenté mais nettement quoi.

Psy : les tentatives de suicide aussi

Infi : oui, les décompensations

Psy : les prises de médicaments, antis dépresseurs, anxiolytiques.

Infi : ouais, mais alors c'est difficile à identifier qu'est-ce qui est responsable. Ce qui est certain, c'est que depuis le COVID y a beaucoup plus de décrochage scolaire, ça, le nombre des absences a augmenté drastiquement. C'est probablement un peu de tout. C'est vrai que dans, donc l'école dans laquelle on travaille propose un enseignement technique de qualification et des professionnels. Dans un quartier de x qui est socio économiquement bas dans les indices. Et en même temps, l'école propose des options dites d'élite, boulangerie-pâtisserie, restauration. Il y a quand même des exigences, mais du coup ça veut dire qu'on est quand même confronté régulièrement à des élèves qui sont en procédure de demande d'asile ou à qui ça a été refusé. Ça fait partie quand même de, des élèves qu'on rencontre. On. Des élèves qui sont dans des double cultures, ça c'est certain, avec toutes les complications que ça, fin plein de richesse mais, c'est vrai que, nous, on voit aussi les complications quoi. Des jeunes qui doivent jongler avec des repères hyper euh différents.

Psy : moi, j'ai l'impression qu'y a une grosse perte de sens chez les jeunes. Ils savent pas trop où ils vont, ils savent pas trop, même une perte de sens dans l'école, difficile de clôturer le parcours.

Infi : oui, et alors il y a le passage, donc on est passé dans le le PEQ. Un système en quatre, cinq, six, donc, en fait, les options de 4e, 5e, 6e euh. En fait, c'est un peu comme à l'université, on valide certains cours et donc l'année prochaine on peut prendre les cours de l'année supérieure. Mais il est possible d'accumuler des casseroles. Et ça, les élèves, ça, c'est un peu des mots de professeurs, mais jouent un peu avec ça dans le sens où ils s'inquiètent beaucoup moins de leurs échecs et du fait de doubler et cetera, vu qu'il n'y a plus de redoublement. Mais donc, au sein des équipes pédagogiques, il y a quand même des grosses inquiétudes sur ces élèves-là qui banalisent leurs échecs. Avec le risque qu'à la fin ils se retrouvent avec rien quoi. Ou, avec des casseroles trop grosses, irrattrapables, des lacunes insurmontables et donc, euh à un âge assez avancé quoi. Donc ça, c'est un peu compliqué parce-que ça participe aussi un peu au côté flexible de l'enseignement et il y a plein de jeunes qui ne s'y retrouvent pas tout à fait quoi.

Oui

Infi : et alors, pendant le COVID, c'est clair que. Bon l'école ici est subventionnée par la COCOF donc la COCOF a pas mal de moyens. Ils ont pu mettre à disposition des ordinateurs. Il y a eu des efforts logistiques incroyables au sein de l'établissement, mais y a quand même, plein de gens qui n'étaient pas dans des conditions, même avec un ordinateur pour suivre. Voilà. Après, ces jeunes sont plus forcément dans l'école parce que c'était, il y a déjà quatre, cinq ans mais donc ça, ça, voilà, on en a vu décrocher à la pelle quoi.

Psy : je trouve qu'il y a plus de, fin de base, c'est pas le mot mais ce qui ressemble à de la phobie scolaire. C'est difficile de venir à l'école, de rester à l'école toute la journée sans être anxieux, quoi.

Infi : et alors, mais ça, encore une fois, c'est pas une crise mais le passage de du régime des. Donc avant, les élèves qui sortaient de l'enseignement spécialisé avaient des projets d'intégration autour d'eux. Donc, droit à quatre heures d'accompagnement par élève donc là souvent en dehors et maintenant, ces élèves sont accompagnés par des pôles territoriaux. Ça, ça a quand même changé le le profil d'élève que qu'on accueille. Et voilà, le pourcentage d'élèves avec un projet d'intégration qui s'en sort est plus faible qu'avant. Parce que les pôles territoriaux sont, au moins de moyens que. Oui.

Et par rapport aux, aux rencontres avec les jeunes. Comment ça s'organise ? Comment elles s'organisent ? Comment vous concevez un peu les rencontres avec les adolescents ?

Psy : Ben nous du coup, on ne fonctionne pas sous la contrainte donc les jeunes doivent avoir envie de venir. Et, il y a différentes façons d'arriver jusqu'à nous. Soit, ils nous contactent par Teams, soit il y a des affiches avec nos adresses mail et numéros de téléphone dans l'école. Donc, ils peuvent nous contacter par là aussi. Soit c'est en lien avec l'éducateur, c'est l'éducateur qui nous a contacté ou le professeur, y a un professeur qui nous a contacté ou la direction parfois aussi. Dans ces moments-là, on s'assure que le jeune est preneur, qu'il a envie de venir chez nous. Pour nous, c'est vraiment important. Et parfois c'est beaucoup plus rare parfois c'est une demande des parents aussi. Donc voilà, ils arrivent chez nous, normalement en étant d'accord d'être là et nous, généralement, on explique un peu c'est quoi le PMS donc notre cadre, avec le secret professionnel et le fait qu'ils doivent être d'accord d'être là notamment. Et voilà. Après, on commence l'entretien, le premier entretien commence comme ça. Pour moi, c'est comme ça.

Infi : un des effets du COVID, ça a été vraiment le l'informatisation de plein de choses dans le sens où, maintenant, tous les élèves ont un compte Teams. Et euh les profs communiquent avec eux comme ça. Et les éducs aussi donc parfois on est en communication via teams. Ça c'est vraiment un des gros changements avant il y avait pas du tout ça, ouais, avant, y avait des SMS envoyés par les éducateurs, des SMS automatiques pour licenciement etc. Mais nous on était beaucoup moins euh connectés avec ces jeunes-là.

Psy : oui je pense qu'aujourd'hui on est quand même accessible.

Infi : oui

Psy : et l'école, et les jeunes sont en courant qu'on est accessible.

Est-ce que vous avez repéré quelques leviers ou quelques obstacles à ces rencontres ?

Psy : un levier c'est le fait que ça fonctionne bien avec l'école, notre relation avec l'école, voilà, ils sont, ils sont bien au courant de notre cadre et donc ils fonctionnent avec notre cadre. Il y a une bonne communication et avec la compréhension de voilà, on peut pas tout leur dire, on peut pas, on peut pas forcer un élève à venir. Je pense que la communication nous-école est vraiment très bonne et ça favorise.

Infi : oui, oui, oui et comment bon si un jeune veut lui-même un entretien et qu'il a besoin de déposer, ça, ben c'est c'est facile de travailler avec ça, mais quand c'est un jeune qui inquiète

quelqu'un d'autre quand on se cet éduc ou ce professeur, enfin, y a des qualités différentes de de travail de la demande quoi. Et donc voilà. Mais en général, encore une fois, ici c'est bien fait. C'est à dire que quand les jeunes arrivent, ils sont. J'allais dire ils sont au courant de pourquoi ils sont là mais pourtant ils disent souvent : « oui on m'a dit de venir »

Psy : oui, c'est ça. ça nous arrive encore souvent.

Infi : oui

Psy : mais du coup nous, on se pose et on leur propose de nous expl, d'expliquer ce qu'on fait et de voir si ça accroche et si ça accroche pas, ils ont le droit de partir. Et, on leur dit qu'on est présent. Voilà ils nous ont vus et ils ont vu notre local. Et on leur dit que s'ils ont envie de revenir, ils peuvent revenir.

Oui, parfois y a un premier contact et puis. Et ça arrive qu'ils reviennent quand même ou

Psy : oui je pense

Oui

Psy : il y en a qui sont convaincus et d'autres pas

Infi : après des présentations de de PMS.

Psy : oui c'est vrai que finalement ça a du sens après ceux qui avaient pas envie généralement.

Infi : oui, oui, oui. Et, ce que je voulais dire par le travail de l'annonce, c'était y a quand même beaucoup d'éducs qui pensent vite à nous et qui insistent et qui reviennent et qui donc ça c'est c'est agréable quoi, ils prennent vraiment le rôle d'éducateur.

Psy : alors le frein, je sais pas si c'est un frein à ça mais euh il y a, comme y a souvent beaucoup de demandes, on sait pas répondre rapidement. Voilà, on est parfois un peu limité dans nos actions. Donc voilà. Et parfois, du coup, les éducateurs, les professeurs, l'école partent tout de suite dans l'urgence alors que peut-être c'est pas urgent et ça c'est pas non plus euh c'est un peu un frein aussi parce que du coup, nous, on est affolé et c'est, voilà, parfois il faut un peu remettre la place de ou, est-ce que c'est vraiment si urgent que ça ou ça peut attendre la semaine prochaine et tout ça voilà. Vraiment faire un état des lieux de ok toi t'es vraiment très très inquiet mais on en est où vraiment de ça ? Et c'est vrai que parfois on est prise, fin moi je me sens prise parfois, j'avoue, dans le flot de l'urgence et avant reculer et de me dire vraiment est-ce que c'est vraiment une urgence quoi.

Infi : oui, oui, oui. Après, le frein c'est aussi tout le stigma autour de la santé mentale quoi qui entoure le fait d'aller au PMS mais ça c'est pas du tout propre à cette école ci je pense

Psy : je pense que le fait que culturellement ça aide pas parce que Ben voilà on travaille beaucoup de culture ou le, la psychologue par exemple c'est pas très bien vu. Mais euh oui c'est pas cette école ci quoi.

Infi : et alors, un levier, c'est quand même moi je trouve l'arrivée des psys de première ligne. Parce que, avant euh, bhe juste avant le COVID, on remettait des listes de Psy en sachant qu'il n'y avait pas beaucoup de place, que ça tombait vite chez des psys indépendantes avec les tarifs qui sont difficiles à absorber pour plein de jeunes d'ici, et donc ça ça change quand même la donne de pouvoir euh aller avoir quand même le sentiment qu'il y a des gens disponibles avec des consultations accessibles. Voilà, moi, en tout cas, ça m'a rassuré à plusieurs moments.

Psy : oui ça, c'est un bon levier pour les jeunes.

Infi : oui

Psy : pour un suivi aussi à l'extérieur quoi.

Infi : parce-que au début je me rappelle que ça avait fait un peu de, bhe on se disait « mais les psys de première ligne vont rentrer dans les écoles, qu'est-ce que ça va être » ? Ça avait fait un peu de remous et finalement c'est hyper complémentaire donc ça c'est

Oui, ils sont pas dans l'école

Infi : non, c'est un peu

Psy : c'est un relais extérieur. Vraiment un relais qui, qui nous sert bien

Infi : oui

Mais, ils viennent rencontrer les jeunes dans l'école ? Non ?

Psy : non, au début c'est ce qui était envisagé et tout ça, mais en tout cas chez nous, à x, fonctionne pas comme ça. Nous, on leur donne, on leur présente le site parce que à x c'est vraiment un site très bien fait, on leur explique, on cherche avec eux parfois, avec les critères qu'ils ont, et voilà après le jeune ou ses parents appellent le psychologue. Et voilà.

Infi : et alors, un autre levier, c'est que au sein de l'école, il y a d'autres services extrascolaires, il y a un dispositif interne d'accrochage scolaire, il y a une assistante sociale qui s'occupe de tout le volet vraiment administratif, des mises en autonomie oui voilà, y a une infirmière, le service PSE qui est sur le campus. On est plusieurs services quand même à pouvoir euh parfois réfléchir ensemble, parfois se se renvoyer des élèves euh

Psy : l'école a créé aussi une cellule harcèlement qui traite un peu ces situations-là ensemble. C'est vrai qu'on a beaucoup euh beaucoup de possibilités dans l'école où on est.

Et ça, c'était des choses qui étaient préexistantes aussi à, euh, je vais prendre le le COVID, mais ou qui se sont mises en place ici dernièrement ?

Infi : le DIAS C'est arrivé après le COVID.

Psy : donc, le service d'accrochage scolaire.

Infi : oui mais l'assistante sociale et l'infirmière sont là depuis des années mais le DIAS c'est nouveau. Et ça, ça nous aide bien parce que dans le cas de décrochage scolaire en fait, eux,

peuvent plus convoquer des élèves. Euh, ils font plus partie de l'école, ils peuvent plus travailler un peu sur prescription quelque chose comme ça et nous, on garde un peu une distance. Donc voilà.

Psy : c'est ça. Et nous, maintenant, en tout cas moi, je fonctionne comme ça, donc, quand y a de l'orientation qui rentre dans l'entretien avec l'élève pour me focus sur tout le reste, si y a tout un tout un reste qui entoure, généralement j'avoue que je réoriente vers le DIAS pour le côté orientation. En disant aux jeunes que voilà si ça ne lui convient pas, on fait ensemble et c'est possible et comme ça, ça nous fait gagner du temps sur tout le reste quoi.

Infi : alors que c'est vrai qu'avant le COVID, le volet orientation, prenait une grosse part du travail quoi.

Psy : Oui, c'est ça.

Ok

Infi : le problème c'est qu'on voit plus de crise

Psy : oui c'est ça, c'est vrai. Du coup, on peut vraiment s'axer sur tout le reste euh c'est vrai que c'est pour ça peut-être qu'on voit plus de crises

Que vous voyez, ça par contre j'ai pas compris, vous voyez plus de plus de ?

Psy : on voit plus de situations problématiques parce que comme on se focus majoritairement sur ça maintenant que, qu'on peut déléguer l'orientation peut-être que voilà, ça

Ok

Psy : ça permet d'avoir plus de temps pour qu'ils puissent parler de de toutes ces situations de crise qu'ils vivent quoi

Situation de crise ? Oui j'avais pas compris, ça avait ripé sur le mot euh ok, d'accord.

Psy : d'ailleurs ça me vient mais euh dans les choses qu'on voit beaucoup chez les jeunes, et on l'a pas dit, c'est vraiment aussi des relations très compliquées amoureusement parlant sexuellement parlant c'est vraiment compliqué euh des relations très toxiques.

Infi : et alors ce qui, ce qui a changé aussi, c'est que Ben depuis le sortir du COVID, l'équipe de sous-direction a changé et donc avant c'était deux personnes qui avaient pas une personnalité qui était fort en dialogue avec les élèves et cetera, c'était plus euh distant quoi, gestion de logistique, discipline et cetera. Et là, maintenant l'équipe de sous-direction est beaucoup plus à l'écoute des élèves et donc on a quand même pas mal de relais de la part de ces personnes-là.

Psy : oui, et nous, on prend vraiment le temps d'aller discuter avec les sous-directions qui parfois ont beaucoup plus d'infos parce que les élèves se sentent plus à l'aise d'aller parler avec elles.

C'est la sous-direction de l'école ou du centre PMS ?

Psy : oui, elles sont deux

Infi : elles sont deux oui

Ok

Infi : parce qu'en fait, dans l'école, enfin, y a une sorte de paradoxe dans l'école où ils sont très axés discipline quand même, avec des formations qui sont aussi très dans le cadre, et cetera, hôtellerie, boulangerie, et cetera. C'est c'est assez industriel avec un public qui, y a quand même une bonne part des jeunes qui sont livrés à eux-mêmes, et cetera. Et donc la discipline prend une part importante de l'école. Et c'est aussi au moment de sermon ou de remontrance par rapport à de la discipline que des choses sortent. Et c'est pour ça que je pense que c'est lié à la sous-direction aussi qu'on a des demandes et parfois des demandes assez intenses.

Psy : oui c'est ça

Infi : des des élèves qui craquent un peu qui s'énerve en cours et puis qui viennent expliquer dans le bureau pourquoi.

Psy : les directions détricotent avec eux et renvoient chez nous quoi.

Oui, ils sont présents quoi. C'est une

Infi : oui

Psy : oui

Donc au niveau relationnel entre collègues et avec l'école et avec les autres services, ça se passe, ça se passe bien. Et ce serait plutôt aussi un levier pour vous dans les rencontres avec ça, c'est un. Un un pousse, un pousse à votre rencontre avec les ados ?

Psy : je pense que la majorité du temps oui après voilà quand ils nous mettent dans des choses d'urgence, ils sont très pressés, là non

Ok

Psy : et euh ça arrive encore de temps en temps que certains qui respectent pas notre cadre, ils sont de moins en moins, je trouve. Mais, y en a encore. Donc là, il faut clarifier et tout ça quoi.

Infi : oui après avec les équipes pédagogiques comme il y a entre 60 et 70 profs, il y a toujours un peu le lot où. Parce qu'il y a des profs qui sont quand même âgés et qui viennent vraiment d'une culture où je pense y avait moins d'écoute, plus vraiment de discipline, discipline, cadre peut être dans un contexte sociétal où c'était plus facile d'asseoir ça comme ça et donc c'est vrai que parfois il y a un peu un choc des générations. Par exemple, au conseil de classe, je pense à des équipes par exemple d'hôtellerie ou de boulangerie-pâtisserie qui, voilà, qui sont encore dans des mentalités, fin pas d'avant mais, je sais pas si je, qui sont un peu paternalistes, voilà et pas que c'est mal, mais ça se voit qu'il y a différentes approches. Voilà, et ça se remarque aussi sur les questions d'aménagement raisonnable, et

cetera. Il y a des profs qui sont très réticents, des profs pour qui c'est très facile. Et la la majorité au milieu quoi. Au sein des profs, c'est plus aléatoire quand même.

Psy : oui, je suis d'accord. C'est toujours les mêmes profs qui reviennent donc ceux qui nous envoient des élèves c'est souvent les mêmes, parce-ce que je pense que ils sont identifiés comme des oreilles attentives par les jeunes. C'est pas le cas de tous les profs

Infi : et alors ben c'est pas un obstacle mais pour contourner ça c'est que beaucoup d'élèves ont beaucoup de temps de pratique quoi tant en technique qu'en professionnel du coup des fois, c'est un peu un détail, mais pour fixer un entretien il faut contourner fin il faut que ça se mette bien quoi

Oui, au niveau agenda quoi à ce moment-là, si je peux dire ça comme ça

Infi : oui

Ok.

Infi : oui oui parce-que en professionnel ils sont la moitié de la semaine en atelier donc

Ah oui

Infi : voilà parfois ça complique un peu quoi.

Psy : oui voilà parce que les profs préfèrent qu'ils aillent en pratique et ils viennent chez nous quoi.

Infi : oui

Psy : ce qu'on peut comprendre hein.

Oui, vous les rencontrer essentiellement pendant les heures de cours ?

Psy : oui, oui.

Ok

Infi : oui

Psy : uniquement sur les heures de cours.

Uniquement sur les heures de cours

Psy : enfin sauf s'ils ont une fourche sinon que sur les heures de cours.

Je regarde hein parce que vous avez déjà évoqué. Est-ce que vous constatez des des changements aussi dans les questions et interpellations des adolescents aujourd'hui ?

Psy : moi j'ai peut-être pas assez de recul mais j'ai l'impression qu'en tout cas ils ont envie d'être aidés. Est-ce que ça suit après ? J'en sais rien mais, en tout cas, ils vont faire en sorte d'être un peu plus acteurs de ce qu'il leur arrive, je trouve. Ils vont poser plus de questions, [incompréhensible] plus facilement, je dirais. Voilà, moi j'ai pas un assez grand recul je trouve. Euh, peut-être que toi tu aurais un meilleur recul

Infi : bhe moi je trouve l'impact des réseaux sociaux est plus fort quoi, est plus souvent abordé euh, des des règlements de compte même sur Teams quoi. Donc, euh, il y a de nouveaux lieux de potentiels conflits ou d'aide mais voilà. Mais, moi, fin, c'est pas amené en entretien, mais je, peut-être, ça n'a rien à voir, mais je trouve le conflit israélo-palestinien euh se sent un peu dans la commune, y a des drapeaux palestiniens partout. Il y a plusieurs élèves qui ont manifesté. Je pense que c'était en octobre passé.

Psy : oui, on en parle en conseil de classe

Infi : oui, on en parle, c'est c'est pas absent quoi de du paysage.

Mais, sans pour autant que ça revienne dans les entretiens que vous avez avec

Infi : oui

Psy : oui, non ça revient pas

Infi : non, non

Ils ne

Psy : c'est comme la crise financière, je pense que ça les impacte mais ça revient pas, en tout cas, chez moi, ça revient fin dans les entretiens.

Infi : mais en tout cas, cette manifestation pour moi, ça m'avait. Je m'étais dit, tiens, je je. C'est la première fois que je vois des jeunes se se mobiliser politiquement. Enfin, y en avait deux, trois qui avaient traînés aux manifestations pour le climat, mais c'était plus pour manquer les cours qu'autre chose, alors que là c'était quand même plus plus euh, aller spontané et cetera donc euh. Moi, en tout cas pour moi, c'était une première quoi de voir ce, ce truc-là.

Et, et, donc par rapport aux demandes qui vous adressent, fin, par rapport aux demandes qui vous sont adressées, donc j'entends qu'il y a aussi bien l'équipe professorale, éducative, et cetera qui peut faire des demandes et mais les demandes des jeunes directement, elles seraient, pour vous, de quel ordre leur, alors, sans, je sais que c'est singulier pour à chaque fois, mais est-ce qu'il y a des demandes en tout cas qui reviennent d'une manière générale chez les adolescents ?

Psy : je pense que, souvent, en tout cas moi, souvent, ça démarre de : « ça va pas à l'école » enfin « je suis un peu en décrochage, je sais pas me réactiver » puis, on creuse et là c'est la boîte de Pandore qui s'ouvre quoi, mais souvent, on commence, moi, je commence à ça. De quand c'est eux qui viennent me dire : « ouais, ça va pas à l'école, c'est le prof ou tel machin, telle personne qui m'a dit de venir je sais pas, parce qu'elle me sent démotivé que ça va pas et tout » et, après, quand on creuse, il y a pas mal de choses quoi [incompréhensible]

Infi : il y a quand même plein de contextes familiaux

Psy : ouais ça aussi

Infi : ça, c'est difficile quoi. Y a beaucoup de jeunes qui sont ouais, qui sont peu soutenus bhe parce-que leurs parents ont plein de trucs à faire. C'est pas des mauvais parents d'ailleurs quand on on les rencontre quand même régulièrement, on se dit : « ah, mais en fait, ça va »

Psy : oui, c'est ça

Infi : mais ouais

Psy : c'est pas parfait mais ça va. Des parents qui viennent déjà.

Infi : oui, oui. C'est aussi, quand des jeunes, par exemple, racontent des propos qui sont liés en famille ça fait tout de suite, c'est très froid, y a pas de contexte et cetera donc on se dit : « wow c'est pas détendu quoi » mais bon, voilà.

Psy : je pense ouais alors, ils viennent beaucoup pour tout ce qui est scolaire pour les soucis familiaux [incompréhensible] donc. j'en ai, mais du coup je parlais dépression, j'en ai beaucoup qui viennent parce que ils arrivent plus à avoir envie. D'abord, ça parle de, ça parle d'école, de plus avoir envie, de pas arriver à s'accrocher à l'école parce qu'il a, parce qu'on a plus envie et quand on creuse on arrive sur un terrain plus de dépression quoi.

Ouais

Infi : ouais, il y a quand même un un petit nombre de, d'élèves qui sont en questionnement par rapport à leur orientation sexuelle. En sachant que c'est pas euh, un contexte où c'est peut être le plus facile de questionner. Les jeunes sont quand même très genrés je trouve au sein de l'école.

Psy : ils viennent aussi, parfois, ils viennent en première demande avec, à cause des conflits en classe, avec les autres élèves, ça aussi, ça arrive avec des conflits avec les autres élèves où parfois avec le petit ami, la petite amie. Ça, ça arrive souvent que ce soit la première demande.

Infi : ça fait, ça fait un petit temps, mais y a aussi des jeunes filles qui ont des troubles du comportement

Psy : oui c'est vrai que

Infi : oui. Ah oui, bhe c'est des symptômes et des scarifications

Psy : oui, c'est ça.

Et, euh, comment, enfin, qu'est-ce que vous pouvez dire de comment ils, enfin, comment ils s'expriment, comment ils s'expliquent, comment ils argumentent ? Est-ce que ils peuvent parler justement facilement de ce qui leur arrive ou ça vous diriez quoi ?

Psy : moi, je dirais que ça dépend des jeunes

Infi : oui

Psy : et j'ai pas mal de jeunes qui ont quand même facile à expliquer ce qu'ils vivent, à rentrer vraiment dans les détails. C'est des jeunes qui ont, je sens, déjà analyser leur situation

et qui ont envie d'être, je me suis assurée qu'ils avaient envie d'être là au début. Au début, j'ai un peu l'impression d'être un peu dans un interrogatoire, de de devoir un peu voir pourquoi le jeune veut être là. Parce que il veut être là, ça j'en suis sûr. Mais pourquoi ça c'est parfois j'ai un peu plus de mal avec certains. Je pense que c'est dû à la personnalité ça plus des jeunes. Parfois, ils ont du mal aussi à mettre des mots, ils ne sont pas connectés à leurs émotions certains donc c'est plus difficile de rentrer dans le [incompréhensible] quoi.

Infi : oui alors ceux qui arrivent ici, je pense par exemple à peut-être certains milieux socio économiquement plus euh aisés, je trouve qu'il y a quand même parfois une facilité de dire les choses comme elles sont pour ceux qui arrivent quoi ou de se confier à des profs, des éducs, des sous directions, c'est pas le cas, je pense, dans toutes les écoles quoi donc euh. Je me suis déjà fait la réflexion que les jeunes étaient assez euh cash d'une certaine manière

Psy : oui

Infi : ceux qui y arrivent quoi

Psy : oui, c'est ça à aller dans les détails

Et qu'est-ce que vous pouvez dire de la place occupée, dans vos entretiens, des silences ou des embarras, des discours décousus ? Qu'est-ce que enfin est-ce qu'il y a des choses que vous avez envie de partager autour de ça ?

AS : moi, je suis très friande des des moments un peu de silence avec les jeunes. En fait ils sont très au clair, enfin pour revenir à ce que vous aviez dit, je trouve qu'ils sont enfin moi j'ai été surprise en arrivant en septembre de me rendre compte que Ben les jeunes étaient très au clair avec leur situation pour certains, fin pour beaucoup en plus, euh et, en fait, dans mes moments de silence parfois, bha ça leur permet, à ceux qui n'accrochent pas trop, Ben d'essayer de de se faire une réflexion et donc, parfois ça ça libère aussi un peu plus la parole

Oui

AS : je trouve. En tout cas, moi, pour mes entretiens

Psy : moi, je pense, oui, c'est très riche. moi, j'ai plus de mal à le mettre en place les silences mais parfois quand je sens que l'élève est en train d'être submergé je vais arrêter de parler pour qu'il puisse gérer tout ce qu'il vient de me dire et qui le submerge. ça c'est vrai, et parfois aussi quand voilà je j'ai l'impression que c'est un interrogatoire ou à un moment je je j'arrête et alors, le jeune rentre parfois plus dans le détail aussi à ce moment-là. Donc, c'est vrai que j'essaie aussi de mettre ça en place. Pour le discours décousu, personnellement, ça va être très factuel dans le sens que, si je pense que c'est décousu la famille, je vais essayer de, d'être plus factuel. Qui est à la maison ? Qui est papa ? Qui est maman ? Est-ce que les parents sont toujours ensemble ? Quel âge les frères et sœurs ? Est-ce que c'est les frères et sœurs de papa et de maman ensemble ? Voilà, vraiment factuel quoi. Pour euh, parce que parfois ils expliquent une situation familiale, je comprends rien alors là, je suis là, mais qui est qui dans cette histoire ? Donc là, j'essaie de j'essaie de, d'être factuel à ce moment-là.

Mais, dans ce cas-là, c'est pas clair pour vous mais est-ce que vous avez l'impression que c'est clair pour eux ? Est-ce que, eux, ils s'y retrouvent ou et que c'est pas clair entre guillemets pour vous parce que vous les connaissez pas mais enfin je sais pas, qu'est-ce que

As : moi, j'ai l'impression que les deux se jouent

Psy : oui

AS : Voilà, ils ont une capacité de s'exprimer donc du coup bah voilà il vous raconter comme si on savait déjà un petit peu tout mais pour d'autres c'est, la situation familiale n'est pas claire quoi.

Psy : c'est ça

AS : et donc, même pour eux même, le fait de s'expliquer c'est compliqué quoi.

Psy : c'est ça. Ils savent expliquer à peu près où on en est mais eux-mêmes ils voient qu'il y a des zones de flou mais. Ils sont pas très clairs avec exactement tout. Ça ça arrive aussi

Et alors est-ce que vous avez recours à des supports ou à des aides justement pour aider un peu à la parole ?

As : moi, [incompréhensible] fin j'ai eu, j'ai discuté un peu avec ma directrice hier et euh voilà, elle me proposait de, parce-que j'ai eu une situation en particulier où là bah voilà, la situation familiale est très compliquée, il a du mal aussi à comprendre et donc du coup de mettre en place un génogramme et donc faire avec le jeune un génogramme quoi

Psy : mais bon c'est au niveau des émotions que c'est compliqué je vais sortir des cartes. J'ai des cartes d'émotions. J'ai des cartes de besoin aussi parfois c'est plus facile de démarrer du besoin pour arriver à l'émotion donc j'avoue ça je les sors. J'utilise parfois mais c'est vrai qu'en secondaire je les utilise pas souvent et parfois je me dis que j'aurais dû les avoir avec moi parce qu'elles auraient été porteuses. J'aime bien les cartes DIXIT aussi. J'avoue que je les sors moins avec les adolescents mais parfois, j'en ai envie et elles sont pas là quoi donc euh

Infi : ouais moi ça m'est déjà arrivé mais c'était plutôt dans le premier degré de créer quelque chose avec les élèves en l'occurrence c'était des carnets d'écriture plutôt que, afin de de créer un outil qui permettra l'expression si elle est pas là pour l'instant. Après, par rapport au silence, c'est pas c'est pas que des silences mais, ça arrive, c'est arrivé quelque fois qu'on mette un local à disposition de jeunes et qu'il puisse y rester quelques temps sans qu'on soit présente dedans, on est à côté quoi donc ça ça peut être aussi une forme d'aide qu'on peut proposer en fait on a une classe qui est divisée on a un SAS et puis 2 locaux d'entretien donc on peut trouver des places quoi

Psy : c'est ça. On dit bien au jeune que voilà, si à un moment il veut sortir de son truc solo et venir en parler, il il peut. S'il en a jamais envie, y a pas de souci. Voilà, qu'il ait un endroit

pour souffler en fait parce qu'ils sont submergés par ce qu'il se passe à l'école, donc c'est un peu un endroit pour souffler

Dans ces entretiens, oui, dans dans quelle mesure ils parlent en je ? En leur nom ? Est-ce qu'ils utilisent facilement le je ou pas ou le on ou le ?

Oui

Oui

Psy : oui, le je facilement. Rarement autre chose

Infi : aussi au fait c'est important de dire que le cursus ici et ça ça a très fort changé depuis plus ou moins le COVID. Avant, l'école accueillait des élèves de la première commune et différenciée à la sixième et maintenant on n'est plus que de troisième à sixième

Psy : on est avec des grands

Infi : oui. Ils ont minimum euh

Psy : 14 – 15

Infi : 14 -15 ouais, ils sont déjà quand même fort euh

Psy : oui moi, je vois la différence hein j'ai j'ai une, dans un autre PMS j'ai une école un, deux et je vois vraiment la différence

Par rapport à leur manière de de parler ?

Psy : oui, c'est plus euh analysé, euh un peu, ils arrivent plus à amener des choses je trouve en tout cas dans cette école-là et dans celle-ci. Euh, plus amener des choses quand ils sont, ils sont plus grands

Mm

Infi : d'autant plus que c'est des jeunes beh c'est, il y a quand même une bonne partie des jeunes qui ont un peu tardé dans leur scolarité donc ça ça arrive régulièrement qu'ils soient plus âgés que que leur année. C'est, fin, j'ai pas de chiffres mais c'est quand même beaucoup des jeunes qui ont déjà des responsabilités à l'extérieur

Psy : oui

Infi : donc ils, c'est pas comme des ados qui débarquent tout innocents de la vie euh, pas du tout, je trouve, ça, c'est quand même des ouais

Psy : parfois

Infi : ils ont déjà un bon vécu

Psy : ouais c'est ça, soit ils gèrent des trucs à la maison, soit ils s'auto gèrent quoi. Parce-que les parents soit n'ont pas le temps, soit ils sont dépassés, soit ne sont pas présents.

Mm mm avec une certaine maturité ?

I1 : infirmière, femme, 7 années de carrière auprès d'adolescents ; **P2** : psychologue, femme, 2ans1/2 de carrière auprès d'adolescents ; **AS4** : assistante sociale, femme, 6 mois de carrière auprès d'adolescents - PMS officiel, ISE : bas

Infi : oui, d'une certaine manière oui ou en tout cas une lucidité par rapport à où ils en sont quoi ne fût-ce que le le quartier et cetera c'est pas un lieu très innocent quoi je veux dire ouais

Psy : c'est vrai que moi je trouve que oui y en a qui sont vraiment très matures

Infi : ou alors des élèves dont, pour lesquels l'école est le seu, l'endroit où on peut faire des bêtises euh machin parce que peut-être qu'ailleurs c'est que les autres environnements sont un peu plus tristoux et donc euh. Voilà, des élèves qui pourraient être vus comme immatures, à l'école, mais parce que c'est leur sas de décompression aussi quoi.

Psy : oui, parfois c'est leur, le seul lieu où on s'occupe d'eux, où on les protège finalement. Pour certains oui, l'école c'est vraiment important je pense. Mais, bon juste, pas de la scolarité, plus être ici dans un autre endroit que tout le reste qu'il vive à l'extérieur quoi.

Un lieu autre quoi.

Infi : mm mm

Psy : après je pense que tout ce qu'on vient de dire c'est vraiment très fort favoriser cette lucidité cette maturité par des, le fait qu'ils viennent par envie et par choix. Je pense que ça, ça aide vraiment beaucoup les choses parce que en fait, s'ils sont là, c'est parce qu'ils en donc, ça je pense que ça aide beaucoup.

Infi : oui, oui

Et, est-ce que les les adolescents vous rencontrez ils se posent de la question du pourquoi ? Donc, de de ce qui leur arrive ? Du sens de ce qui leur arrive, ou ou pas ?

Psy : parfois, oui. Parfois, non. Je dirais. Ou alors, ils se la sont posée et ils ont pas été plus loin, et voilà. ça et donc, ils viennent un peu [incompréhensible]. Parfois, ça arrive qu'ils viennent pour que moi peut-être je réponde à leur pourquoi. C'est pas possible, du coup, on réfléchit ensemble évidemment mais

Infi : oui, ils viennent plus montrer le la souffrance qui qui naît du du l'absence de pourquoi peut être ou alors ou alors justement ils atterrissent parce que il y a eu des passages à l'acte, pour un moment, faire quelque chose de. Des questions sans réponse, ça, ça peut arriver. Il y a peu de jeunes qui ont quand même de vrais questionnements existentiels pendant les entretiens

[Incompréhensible]

Psy : les élèves que j'ai, qui sont en dépression, ils sont très matures et ils sont très dans le le questionnement de pourquoi. Ils ont déjà l'impression d'avoir essayé beaucoup de choses et que rien, tout, tout mène à rien en fait et donc c'est comme ça qu'ils arrivent là. Donc, voilà, j'avoue que moi , fin cette année, j'ai un vécu un peu comme ça

Infi : oui

Psy : déjà une réflexion un peu poussée de, ils sont, c'est pas la première fois qu'ils sont pas bien, qu'ils ont peut-être essayé de chercher de l'aide dans le pms les années d'avant et euh, voilà, qu'ils reviennent.

Infi : après les profs de citoyenneté pourraient probablement dire quelque chose aussi parce que je sais que c'est abordé au sein de leur cours mais, je me rappelle d'une discussion avec un des profs qui me disait que il remarquait que, dans cette école, il y avait des profils de jeunes particulièrement pragmatiques, terre-à-terre, parce qu'ils viennent aussi pour des des options qui sont dans le concret. Et, en même temps, une autre prof organise plein d'activités de réflexion et cetera euh oui fin voilà.

Psy : donc, on a vraiment les deux. Ceux qui savent et ceux qui savent pas. Ceux qui n'ont pas pensé [incompréhensible] aussi

Infi : ou qui ne nous le dise pas, c'est trop intime

Ouais. Et, est-ce que vous remarquez des aspirations qui seraient plus spirituelles ou religieuses ? Est-ce que, est-ce que les jeunes se tourne ou et et même est-ce que, est-ce qu'ils parlent de ça en entretien de leurs aspirations que ce soit des aspirations voilà de tout de toute de tout ordre quoi ?

Infi : bhe y a beaucoup de jeunes musulmans dans l'école, donc ça

Psy : qui parlent du ramadan par exemple

Infi : oui

Psy : en période du ramadan, ils en parlent. Puis, parfois, ils ont pas accordé leurs croyances et celles de leur famille donc ils en parlent

As : oui, c'est ça

Psy : de aussi, de comment c'est géré. Je pense qu'au niveau des croyance et tout euh là, ils en parlent facilement.

Infi : parfois, des jeunes qui sont curieux des croyances de leurs camarades aussi ou alors des jeunes qui sont dans dans des pratiques je pense à une jeune qui était orthodoxe, une autre qui était témoin de Jéhovah et qui disent que c'est compliqué quoi d'être jeune, de se sentir un peu normale mais, c'est pas du tout les mêmes euh ça c'est pas du tout les mêmes repères mais un peu en décalage quoi.

Psy : c'est vrai que, moi j'ai j'ai réfléchi, j'ai vraiment eu plusieurs fois cette année des jeunes qui dont les parents sont très croyants que ce soit chrétiens ou musulmans et eux ne ne le sont pas et en fait ils sont croyants leurs croyances répercutent un peu négativement sur les jeunes ; genre, ils ont pas le droit de faire si, ils ont pas le droit de faire ça parce-que bhe, nous, on est dans ça et donc des jeunes qui viennent dire que voilà c'est dur pour eux quoi.

Infi : bhe c'est ça qu'en octobre 2023 c'était pas euh, c'était pas une très bonne ambiance quoi parce que il y a euh, il y a eu en même temps les attaques du Hamas, le truc de la baya

en France, en même temps les politiques anti Evras, donc, sur la commune, je trouvais qu'il y avait euh, fin, c'était pas du tout serein quoi le climat

Oui

Infi : très, moi je trouve ça très désagréable. Et, alors, y a quand même plusieurs jeunes qui se voilent en sortant je sais pas si ça fait partie du des questions voilà.

Il n'y a pas un retour, pour vous, de du religieux ou ? ça, vous ne remarquez pas ? En tout cas de de questions ? Les jeunes que vous rencontrez, est-ce qu'ils, est-ce, est-ce qu'ils se questionnent davantage par rapport à, voilà, à la religion, ce genre de choses euh

AS : moi, j'ai une situation d'une jeune, fin, je sais pas si c'est dans ce sens-là mais une jeune bhe, sa famille est de confession musulmane et elle s'intéresse à une autre religion et voilà, là, il y a un conflit. Qu'est-ce qu'elle va faire et comment ça va se passer comme, à la maison quoi ?

Psy : oui c'est ça. moi, des élèves, j'en ai deux cette année qui sont quand même dans l'idée de ma religion en fait de base je suivais la religion de mes parents parce que j'étais ok avec ça mais comme les parents suivent le, entre guillemets, le mauvais côté de la religion enfin ils font des trucs qui, pour eux, ne rentrent pas dans la religion de base mais que voilà les parents jouent là-dessus mais ils sav, ils disent, ils savent plus trop le sens de cette religion et du coup ils se disent : « est-ce que je crois plus ? » ou est-ce que c'est juste mes parents qui renvoient une mauvaise idée euh, voilà. Sous couvert de la religion. Donc, c'est vrai que là, ils se questionnent un peu avec les parents. Voilà

Infi : oui et on a déjà eu mais c'est, on a, on a déjà eu quelques situations disciplinaires c'était surtout avec des jeunes, enfin, des garçons qui, au moment du conflit, disaient des insultes, fin, disaient que c'était pas comme ça, que non, et et on sentait qu'il y avait besoin de repères très fort quoi. un peu un peu le cliché quoi du enfin en tout cas dans ma tête c'est ça le cliché là du surtout du jeune homme qui a besoin de de trouver des repères forts et voilà mais c'est souvent des jeunes qui sont un peu seuls quoi, qui se débrouillent comme ça, mais c'est pas, il n'y en a pas eu beaucoup. Moi, j'en ai deux en tête. Et alors, ce qui était intéressant c'est qu'on peut en tout cas pour ces deux jeunes, il y a eu un relais avec le prof de religion musulmane pour qu'ils puissent discuter euh et dans aucune des deux situations ça venait des parents, c'est vraiment le jeune tout seul qui cherche.

Parce que de, en en parcourant la littérature et voilà en tout cas il y a certains auteurs qui pointent le le manque de repères pour les adolescents aujourd'hui et et il y a en en tout cas il y aurait la religion pourrait aussi être ou d'autres d'autres choses pourraient voilà redonner des repères à ces jeunes qui sont un peu un peu en errance ou un peu perdus ou ce genre de choses quoi. Mais, vous, c'est c'est pas, j'entends que c'est, que y en a, mais c'est pas non plus le plus gros de vos

Psy : dans une autre école, on avait eu ça parfois des des jeunes qui ne sont pas du tout de culture maghrébine, ni qui se tournent vers ça parce que dans l'école c'est des, comment dire,

bhe c'est le, parfois la majorité de l'école qui est, qui est [incompréhensible] on va dire, et du coup c'est des jeunes qui vont se convertir à à ce moment-là quoi je sais pas s'ils le font pour suivre la la troupe ou s'ils vont parce que, à force d'en parler avec leurs amis ou amies ça leur parle en tout cas mais oui en tout cas qui à ce moment-là vont alors se poser des questions mais vont chercher à se mettre dans la religion

Infi : dans le sens de la communauté aussi qui est en tout cas on n'est pas du tout dans le

Psy : c'est rare

Infi : ouais c'est parce que c'est pas du tout dit mais le côté islamisation de la société, on n'est pas du tout là-dedans quoi ici le rapport je pense entre la vie spirituelle des élèves et le scolaire en tout cas moi je le sens quand même serein quoi. C'est, on n'est pas du tout dans

Psy : oui, c'est ça

Infi : une problématique quoi

[Incompréhensible]

Psy : parfois des légers conflits que nous ils nous arrivent pas et qui arrivent en conseil de classe en fait. C'est qu'y a eu des petits conflits par exemple avec le conflit israélo-palestinien mais c'est léger quoi. C'est, la majorité du temps, les élèves, j'ai l'impression, que, ils se respectent dans dans leur religion

Infi : oui, moi j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus peur du de la montée du racisme que que la montée de l'Islam quoi c'est un non-sujet quoi

Par rapport aux relations des jeunes entre eux comment vous décririez les, leurs relations qu'ils ont entre eux et et puis, après, qu'ils auraient avec l'adulte ?

Psy : entre eux, pour moi je dirais que c'est compliqué

Oui

Psy : je trouve que les jeunes ont du mal à se faire confiance entre eux. Parfois, quand je leur demande : « est-ce que t'as quelqu'un à qui confier tes problèmes ? » « Ah non, moi, je ne confie rien à personne ». « De toute façon, les autres peuvent pas comprendre ». Donc, je trouve que c'est assez compliqué à ce niveau-là. Parfois, ils, voilà, ils trouvent pas trop leur place. Les relations amoureuses, comme je disais il y a beaucoup de relations toxiques. Donc, voilà, pour moi, c'est plutôt compliqué. Après, il y a des très belles relations amicales, amoureuses ou tout mais euh c'est plus souvent compliqué.

Infi : oui, oui de dans les couloirs oui ils ont une manière de s'adresser à l'autre qui est ouais

Psy : parfois, ils se rendent pas compte de ce qu'ils disent, ils se disent des dingueries

Infi : oui, oui mais c'est des codes différents aussi voilà mais c'est vrai qu'on, quand on débarque ça peut, ça peut être étonnant

Psy : parfois, ça touche certain et en fait, ils viennent nous le dire alors qu'en fait. Mais, l'autre voulait peut-être pas les toucher hein finalement à ce point en tout cas

De ces codes, vous auriez quelque chose à dire un peu ? De ces codes utilisés sur euh

Infi : il y a beaucoup d'insultes hein (rires) mais des insultes euh, je sais pas comment dire, affectueuses

Psy : oui c'est ça

Infi : mais c'est des bonnes grosses insultes quoi

Psy : ouais, c'est pas qu'ils vont se dire avec la petite [incompréhensible]

Infi : oui oui oui

Psy : voilà quoi

Infi : ouais et je trouve aussi par rapport aux jeunes euh filles, aux femmes de l'école, fin c'est parce que l'autre jour on a vu un un film sur le harcèlement et euh, je crois que c'est quand même un environnement où c'est assez difficile le rapport à la féminité dans l'école

Psy : c'est ça c'est, moi aussi j'ai souvent ça. Par exemple, les filles qui sont plus amis avec les garçons, généralement, ça se passe pas bien

Infi : oui

Psy : elles ont des problèmes enfin avec les autres filles. Je trouve que les relations filles-filles sont pas toujours très saines

Infi : non

Psy : elles sont un peu pestes entre elles

Infi : oui, il peut vite y avoir du, je sais pas comment dire en français, du slutshaming quoi, ce serait vite arrivé quand même. Y compris, de la part de filles.

Et ça ? Ça consiste en quoi ?

Infi : quand une fille est dite facile, qu'elle aurait fauté de l'une ou l'autre manière, euh bhe c'est, elle est complètement euh ostracisée euh ça ça devient un gros problème quoi

Et, comment vous appelez ça ?

Infi : slutshaming

Slutshaming, j'ai jamais entendu. Et, ça, c'est ça ça c'est un mot qui qui vient des adolescents ou c'est ça ce ce terme ?

Infi : euh non, c'est plutôt dans le milieu féministe que ça, c'est utilisé

Psy : il y a de plus en plus de mots, par exemple, dans les relations, comment décrire la réaction ghosting, des trucs comme ça

Infi : bodyshaming

Psy : oui, bodyshaming. Il y en a de plus en plus, il y en a aussi un, je sais plus comment on dit mais, où tu donnes tout et puis après tu tu t'enlèves. T'es trop trop gentil

[Incompréhensible]

Psy : ouais je sais plus mais y en a plein des mots comme ça

D'accord

Psy : c'est la nouvelle époque

Mais oui oui mais c'est important enfin de partager les, fin, en tout cas d'essayer de d'être à la, être à la page par rapport à ça aussi

Psy : et euh ce qui est aussi important dans les relations entre jeunes c'est qu'elles continuent en dehors de l'école quoi.

Infi : oui

Psy, donc, parfois, ça se passe pas bien, ça continue à la maison quoi avec les réseaux

Infi : mm mm

Psy : y a des jeunes qui m'ont fait écouter des vocaux que d'autres amis leur avaient envoyés qui étaient horribles. C'est pas des amis du coup.

Infi : je crois aussi qu'il y a une attention assez forte quand même à au visuel euh, encore une fois, plutôt chez les filles. Il y a un effort de d'apprêtage chez chez beaucoup quand même qui est intense quoi. J'imagine qu'il y a un côté statue et cetera mais, je crois que dans d'autres écoles, c'est pas autant. Ou peut-être dans d'autres écoles, c'est plus mais, voilà, il y en a qui font un un bon effort quoi

Psy : oui

Oui oui oui ça c'était une de mes questions, par la suite, par rapport à l'image d'eux-mêmes et là, comment, enfin quel regard ils ont ? Ils portent sur eux-mêmes ou sur les autres ? Ou qu'est ce qu'ils imaginent que les autres ont comme regard sur eux ? Est-ce que, ça, ça fait partie de leurs préoccupations ? Est-ce que c'est des choses dont ils peuvent parler avec vous ?

Psy : généralement, ils ont pas beaucoup d'estime d'eux-mêmes. C'est rare hein des jeunes qui nous disent : « oui moi j'ai trop confiance en moi » ça ça m'arrive pas souvent, je dirais même jamais. Donc, oui, je pense que c'est des jeunes qui qui qui ont pas trop d'estime d'eux et qui se sentent pas bien dans ce qu'ils sont. Comme on disait, bhe, c'est déjà arrivé plusieurs fois qu'on ait des jeunes avec des problématiques d'hyperphagie, d'anorexie, des trucs comme ça parce que elles s'aiment pas dans leur corps. Plus les filles du coup aussi. Les jeunes, du coup, moi j'ai, dans les plus grands, j'ai des jeunes qui, là, se retrouvent plus trop, parce qu'ils sont un peu plus à [incompréhensible] se retrouvent plus du tout avec les autres, de leurs

élèves qui ont du mal ils se sentent un peu trop différents. Oui, je pense que, oui, l'image d'eux c'est difficile.

Infi : oui et alors des jeunes dont, souvent dont les parents ont eu un parcours de migration et, en tout cas, moi, ça m'est ça m'est arrivé en entretien d'aborder le fait d'avoir euh, le sentiment de devoir surperformer pour euh, pour euh, se sentir légitimes dans sa place et cetera. C'est parce-que je voyais aussi un dossier de Unia qui disait que, leur recommandation c'était de beaucoup plus axer euh amener la question du racisme dans les entretiens et surtout de santé mentale je enfin on en parlait en règles mais enfin je crois que y a beaucoup de jeunes qui qui vivent ça quoi. Ils viennent du quartier de la x de x, voilà, j'imagine que leur image d'eux-mêmes, en tout cas, la manière dont ils seraient décrits dans les médias est catastrophique quoi. Oh sauf, ou alors des des médias, des petits podcasts sympas ou euh x des trucs comme ça mais euh

Psy : c'est ça

Infi : surtout euh avec les fusillades à x, alors ça ça fait c'est ghetto quoi c'est ghetto. Je vois pas comment ils peuvent être fiers euh

Psy : et parfois, ils ont du mal à être fiers d'eux. C'est pas souvent mais, moi, ça m'arrive de, avec tout le parcours et qu'ils sont venus déposer, je leur dis : « bhe, tu peux vraiment être fier de toi » et, vraiment, je vois à quel point ça les touche que je leur dise ça. À chaque fois, vraiment, ça a fait un effet. Ils sont vraiment touchés. Parce-que, je pense, ils se le disent pas. Je suis pas sûre qu'il y ait beaucoup de gens qui leur disent autour d'eux. Donc euh.

Infi : Pour les jeunes femmes de l'école, bhe les réseaux sociaux sont pas tendres quoi pour l'image d'elles-mêmes, en tout cas, moi, j'ai l'impression enfin

Psy : ils suffisent qu'elles rentrent pas dans le moule de l'ado normale et c'est c'est compliqué quoi. Dès qu'elles sont pas dans le moule, qu'elles ont d'autres préoccupations, qu'elles sont pas à fond dans le make-up, qu'ils sont un peu plus garçon manqué on va dire, c'etst euh c'est une expression mais euh voilà quoi. Alors, ça passe moins bien.

Infi : mais, par contre, c'est là aussi que ce côté un peu, fin, très cadrant de l'école peuvent les aider. Dans le sens où euh, bhe, au sein de l'école, il y a, par exemple, des concours qui sont faits en boulangerie pâtisserie. Dans les options d'agent d'éducation, il y a des Erasmus. Il y a les portes ouvertes. Il y a plein de projets qui peuvent justement leur permettre de se sentir valorisés. Y a un petit côté, ça passe ou ça casse dans le, mais je pense qu'il y a plein de jeunes qui saisissent aussi les opportunités que l'école leur donne pour euh bhe sortir de bhe du déterminisme quoi. De faire quelque chose avec ce qu'on pense d'eux quoi. Mais, pas tous ont les ressources pour se mobiliser à ce point-là quoi.

Psy : oui, c'est ça.

Infi : juste en termes de timing ? Parce que, là, nous, on avait fait, on avait bloqué jusque 15 heures

Oui, non mais on peut, on peut clôturer là, y a déjà beaucoup de d'éléments. Y avait juste, je vous, je vous donne juste les deux dernières questions, si vous avez envie de dire quelque chose et n'hésitez pas à revenir vers moi, à un autre moment, si si vous voulez. Mais donc, y avait vraiment l'idée de la technologie qui instaure un un présent permanent et donc il y avait ce rapport en tout cas au au passé, fin, au temps de des adolescents donc est-ce qu'ils peuvent voilà pouvoir évoquer des choses de leur passé faire des liens entre ce qui se passe maintenant ce qui vient de leur passé et, éventuellement, est-ce qu'ils peuvent aussi se projeter dans l'avenir ou pas ? ça c'était la question suivante. Les questions suivantes en tout cas, voilà. Une immédiateté permanente et voilà je sais pas si

[incompréhensible]

Psy : t'en viens du passé

AS : pardon ? Oui, oui c'est vrai. Non mais fin euh oui fin on aborde tout tous les sujets qui peuvent être difficiles ou pas qu'ils qu'ils ont vécu dans le passé enfin principalement je pense que

Psy : aller dans le passé oui je pense

AS : aller dans le passé ouais

Infi : dans l'enfance

Psy : et dans le présent, ok

AS : dans le présent mais, dans le futur pour le moment c'est, comme ils, voilà, ils se questionnent beaucoup, ils vivent des choses et donc, du coup, là, ils sont plutôt dans le présent ou dans le passé mais mais peut-être du coup un peu moins sur le long terme je je pense

Psy : je crois que ils vont envie d'avoir une chouette vie, d'être heureux dans leur vie et d'avoir des projets mais là, dans le présent, c'est compliqué et du coup plus axés euh « ok le présent ça va pas parce que il y a eu tout ça avant », comment on fait pour aller mieux, pour pouvoir penser à la suite quoi.

AS : oui et dans le futur je je peux imaginer bhe voilà dans le travail d'orientation qu'on fait donc c'est vraiment dans quelle école aller l'année prochaine ? Que faire l'année prochaine ? Mais, plus loin que ça, non.

Ok

AS : Je dirais que c'est le futur max quoi.

Psy : moi, j'ai des sixièmes alors, parfois, vont un peu plus loin parce que quand même la question se pose : « tu fais quoi en juin ? Après juin ?

AS : oui

Oui

Psy : mais euh mais même là hein, on est on est en mars hein et c'est compliqué hein.

Oui. C'est une difficulté de se projeter dans l'avenir quoi ?

AS : c'est ça

Psy : oui parce qu'ils savent même pas, la majorité ne savent même pas s'ils vont réussir leur année

Infi : oui

Psy : donc comment projeter en septembre de l'année suivante alors que ça tombe on sera encore là ?

Oui

Infi : et, y avait pas eu, j'avais vu passer une étude comme quoi les jeunes avaient de plus en plus de mal à se projeter vu le contexte un peu anxiogène

Psy : oui je pense que il y a ouais c'est cette perte de sens hein

Infi : oui

Oui, oui bien sûr

Infi : ça c'est, ça, le climat quand même euh

Psy : c'est ça, la guerre

Rires

Psy : [incompréhensible] quand ils sont plus jeunes on leur demande : « tu veux faire quoi ? » « Un métier qui gagne bien ! »

Infi : ça j'osais pas dire, y en a plein qui veulent être riches je pense

Rires

Bon, ok. Je voulais, je voulais voir si, vous, vous aviez des choses que vous voulez évoquer mais euh et que moi je n'aurais pas voilà qui ne se retrouvent pas dans les questions est-ce que vous vous aviez des choses à dire et qui n'ont pas été évoquées dans dans cet dans cet entretien ou voilà ou on clôture là au niveau du timing mais

Psy : des choses qu'on qu'on n'a pas pu aborder mais qu'on voudrait dire ?

Oui. Mais, ça, si vous voulez revenir à un autre moment vers moi n'hésitez pas quoi mais

Infi : mais quand même que les jeunes qu'ont rencontrent sont plein de ressources.

Oui

I1 : infirmière, femme, 7 années de carrière auprès d'adolescents ; **P2** : psychologue, femme, 2ans1/2 de carrière auprès d'adolescents ; **AS4** : assistante sociale, femme, 6 mois de carrière auprès d'adolescents - PMS officiel, ISE : bas

Infi : fin, je pense aussi aux médias où on les décrit souvent comme, je sais pas euh,

Psy : ouais c'est ça moi je trouve qu'ils ont, ils cherchent, en tout cas, à aller mieux. Ils viennent en fait, ils viennent, ils ont envie d'être là, ils reviennent. Je crois.

Infi : oui ceux qu'on connait, vu le contexte dans lequel ils évoluent enfin je suis régulièrement très impressionnée par ces jeunes

Psy : clairement. Qu'ils n'aient pas craquer, qu'ils n'aient pas laisser tomber

Infi : c'est ça. Je pense que [incompréhensible] qu'ils soient euh

Psy : Oui, c'est ça. Moi, je trouve que, vraiment, ils, la plupart ont des chouettes ressources et, voilà, ils ont juste peut-être parfois besoin d'idées, de mettre des choses en place à l'extérieur et tout ça. En tout cas, l'envie, je pense que l'envie, majoritairement elle est là.

Mm mm oui

Psy : après voilà c'est comme ils viennent par envie je ne sais pas s'ils tous les jeunes ont envie hein

Infi : oui c'est ça

Psy : mais, généralement tout ceux qu'on voit ont envie

Infi : oui, ils ont du coffre

Psy : et vraiment envie, vraiment

AS : oui

Mais, je vous remercie en tout cas toutes les trois d'avoir d'avoir participé

Psy : merci à vous

Et et n'hésitez pas s'il y a voilà s'il y a des choses que vous voulez même par écrit ou quoi vous pouvez m'envoyer un petit un petit mot et voilà merci beaucoup en tout cas du partage

Merci à vous

Merci

Bonne journée

À vous aussi

Aurevoir

Aurevoir

Entretien D3

Voilà bhe donc je vous remercie encore pour votre participation à cet entretien. Donc voilà, on a évoqué le formulaire de consentement avant de démarrer

Oui

L'enregistrement et donc vous avez acceptez bhe que que que l'on enregistre notre notre rencontre.

Oui tout à fait

Heu, ben Pour rappel, c'est un entretien qui est semi directif donc j'ai préparé quelques questions pour que ce soit en lien avec le mémoire mais l'idée bah c'est de voilà de d'avoir votre avis et votre expérience de terrain et donc c'est une visée qui est compréhensive et pas du tout de jugement. Y a pas, y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

Oui

Voilà, je vous rappelle que c'est anonyme et confidentiel donc les données qui vont être recueillies ne seront utilisées que dans le cadre du mémoire. Ok ?

Ça me convient, oui

Si vous n'avez pas de questions à ce stade, je propose qu'on qu'on commence

Oui

Oui ?

Oui, oui très bien

Bon, je vais vous présenter, enfin je vais vous poser des questions de présentation sur le centre dans lequel vous travaillez

Oui

Et sur votre fonction sur qui vous êtes en tant que professionnel. Et puis on ciblera un peu plus sur les adolescents

Oui, très bien très très bien

Alors, depuis depuis combien de temps est-ce que vous travaillez en centre en centre PMS ?

Ça fait 20 ans que je travaille en centre PMS, j'ai travaillé pendant plus de 15 ans avec un public du secondaire qualifiant donc des jeunes qui du premier au 3e degré, donc de 12 à 20, 21 ans, parfois 22. Voilà ça c'était une première partie de ma carrière et maintenant 2e partie de carrière. Mais ça fait 3 ans que je suis directeur d'un centre PMS, donc dans une autre équipe, je ne suis pas le directeur de l'équipe dans laquelle je travaillais. Et donc dans ce centre PMS, et donc c'est une répartition de la moitié de la population dans le fondamental, donc maternelle, primaire et moitié de la population dans le secondaire et c'est du secondaire de transition générale principalement, y a vraiment une toute petite section en qualification,

que ce soit professionnelle ou technique de qualification. Voilà, et donc dans le centre, on travaille, donc on collabore. On est partenaire de 17 écoles, donc un centre pour 17 écoles. Quand on fait l'addition du nombre d'élèves que ça représente, y a 5050 élèves qui sont sous tutelle de notre centre PMS. Et donc pour revenir aux 17 écoles, ça signifie qu'il y a 15 écoles fondamentales et 2 écoles secondaires. Et dans les dans les 17 écoles, donc ça elles gravitent vraiment autour de x.

Et pour une pour une équipe pour une équipe de combien ?

Alors on est sept équivalents temps plein, sept équivalents temps plein +1 équivalent temps plein logo. Il faut savoir que dans les centres PMS à partir d'un certain nombre d'enfants en maternelle on a la possibilité d'engager un poste logopédique et donc ces 480 enfants génèrent un mi-temps logo et donc on est à plus de 960 et donc on peut engager un temps plein en logo...voilà donc ce qui fait qu'au total on est 8 équivalents temps plein sur 12 personnes. Il y a encore quelques temps pleins dans l'équipe ce qui est très bien, ouais.

Et donc ça fait 20 ans que vous travaillez en centre PMS et vous avez travaillé auprès d'adolescents. Vous avez une carrière plus large, plus grande au niveau des adolescents ou pas ?

Alors avant, avant d'arriver en centre PMS, vraiment pour revenir au tout début de ma carrière, donc en sortant de mes études de psycho, j'ai travaillé 2 ans comme éducateur mais comme éducateur dans un SAAE service d'accueil et d'accompagnement éducatifs. Et donc là c'était des enfants avec des enfants 6 12 ans et donc j'avais pas un temps plein. En parallèle j'ai fait un un congé de remplacement maternité comme prof de psycho aussi avec des ados. En section puériculture, 5e, 6e professionnel puériculture. Mais ça c'est vraiment quelques mois et ça bon, j'ai commencé ma carrière en centre PMS.

Et donc votre fonction aujourd'hui, c'est celle de directeur. Mais les les les 20 années, vous avez passé en centre PMS et en tant que psychologue

Alors c'est ça, c'est ça, mais alors la spécificité ici en tant que directeur, et c'est c'est un choix de notre pouvoir organisateur, c'est que les directeurs ont aussi une population de jeunes, donc on a la double casquette de directeur et en même temps d'agent PMS. Ça nous permet de garder un regard, un certain regard sur comment ça se passe dans les écoles. Ca nous permet de d'être en phase avec avec notre temps, de se rendre compte finalement de l'évolution, l'évolution des situations de l'évolution de l'école aussi, hein ? Parce qu'en 5 ans, ça peut vite changer.

Et par rapport aux établissements, en tout cas à la population que vous rencontrez d'adolescent, je ne sais pas si ce que vous pouvez dire au niveau de votre population… au niveau des indices socio-économique, je sais que parfois y a des populations qui sont plus défavorisées ou quoi, ça vous diriez quoi ?

Alors au niveau des 2 écoles d'enseignement secondaire, ce sont des écoles qui ont un indice socio-économique élevé et donc un public privilégié. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de problématique. Je pense qu'il faut. Enfin voilà, il faut être prudent avec nos conceptions qu'on

a de l'indice socio-économique. Voilà maintenant, quand j'étais agent à temps plein, donc avant d'être directeur en travaillant dans le qualifiant là j'étais dans des écoles avec un indice socio-économique beaucoup plus bas. Et donc ça me permet aussi moi dans ma carrière, de voir aussi les différences, les similitudes, mais aussi les différences. Notamment le lien entre famille écoles. Certaines familles sont très abîmées par l'école et donc, enfin, ont leur raison de rester fort éloignés de l'école malgré les sollicitations et les invitations. Mais par, aller, par légitime défense, je ne sais pas, ces familles restent assez loin et donc nous notre job en tant qu'agent PMS dans ces cas-là c'est de pouvoir rassurer les familles. Peut-être aussi leur dire que si l'école souhaite discuter avec elles, ce n'était pas nécessairement pour les enguirlander sur leurs leurs compétences familiales. C'est pour réfléchir avec elles, c'est pour, c'est pour réfléchir ensemble à comment est-ce qu'on peut faire pour que leur enfant se sente bien, se sente mieux à l'école, se sente progresser. Donc voilà, ça c'est c'est vrai. La question des indices socio-économique par rapport à la famille est quand même assez. Ouais enfin moi ça m'interpelle fort. Et à contrario, dans les indices économiques plus élevés, heu, les familles rentrent plus facilement dans l'école pour questionner le fonctionnement de l'école, mais alors j'ai l'impression que quand il y a une difficulté, c'est plus difficile pour les familles de solliciter le centre PMS et les familles auraient plutôt tendance à externaliser plus vite et donc à faire appel à des à des services extérieurs. Entamer un suivi psy à l'extérieur. Contacter des médecins et cetera à l'extérieur.

Vous avez l'explication de pourquoi est-ce que vous vous êtes fait une interprétation de pourquoi ça se passe comme ça ?

Parce que les familles ont des moyens. Parce que. Ouais je pense que enfin l'externalisation c'est peut-être aussi l'impression que ce sera plus pris au sérieux ? Ben ça c'est très subjectif ce que je viens de dire là. Mais si un service extérieur se mêle de la situation peut être que vis-à-vis de l'école et même vis-à-vis de la famille ça donne une certaine assise à la problématique. Alors que si ça reste le centre PMS qui est un service généraliste, bah peut-être moins d'appui. Alors enfin c'est un paradoxe après, parce que justement dans l'école, sans en faire partie, et donc ça peut quand même être un appui vis-à-vis des familles, parce qu'être en dialogue plus direct et plus rapproché avec les écoles en fait donc enfin, mon idée ici ne rejoint peut-être pas pas la réalité…de ce que le centre PMS pourrait apporter justement comme faciliter le dialogue et de ouais de collaboration avec les écoles. Voilà, c'est par rapport aux ISE…les indices socio-économiques

Il y a des choses importantes que vous voulez dire de vous en tant que professionnel ou pas, donc on a déjà un peu parcouru votre fonction, les années de carrière, mais je ne sais pas s'il y a des choses plus que vous estimez importantes de dire de vous en tant que professionnel ?

C'est large comme question. Parce que ce que je veux dire de moi…

On peut y revenir après

Ouais Ouais oui oui oui oui mais enfin moi je suis fasciné par le le monde ado, le monde adolescent. C'est pas anodin si j'ai passé autant de temps dans le secondaire qualifiant enfin

j'ai, j'ai la conviction que que c'est une chance et que moi, dans ma carrière, les ados que j'ai rencontré m'ont autant nourri. Ça a été vraiment une relation donnant donnant… Quoi c'était. enfin voilà, je trouve ça assez assez génial, justement parce que dans le cadre de notre institution et de notre travail, on a une liberté méthodologique qui nous permet de le faire. Et ça, enfin, c'est à défendre envers et contre tout cette liberté à partir du moment où on sait pourquoi, enfin on a du sens dans, dans, dans l'action et dans le ce qu'on fait là. Je trouve ça assez génial. Il faut se donner ses fin ouais, cette liberté. Donc voilà oui donc le le fait de d'avoir autant été nourri peut-être ouais de de nourrir enfin nourrir les ados j'y crois pas trop mais questionner en tout cas, questionner les ados mais que les ados de pas leurs réflexions et de par leur leur retour. Bah ouais ils ramènent des choses aux adultes quoi. Donc voilà qu'est-ce que je peux dire de moi... On verra plus loin peut-être. Ouais ouais

Oui il n'y a pas d'obligation à répondre à toutes les questions.

Ouais ça va ouais ouais ouais ouais

Je ne l'ai peut-être pas dit et puis faut pas hésiter en effet, s'il y a des choses sur lesquelles vous voulez revenir ça va, OK ?

Oui oui

Bon donc là on va rentrer un peu dans le dans le cœur du du sujet du mémoire, donc je vais, je vais un peu vous poser des questions en rapport avec le contexte des crises, et cetera, et puis on va un peu cibler sur les adolescents que vous rencontrez et avoir un peu votre perception de…voilà donc je enfin ce que vous pourriez nous dire des effets des crises sur votre, sur votre travail et sur vos rencontres aussi avec les les adolescents, que ce soit la crise sanitaire. Et puis il y a aussi la crise économique, la crise migratoire. Voilà je ne sais pas si vous avez des choses que vous avez repérée un peu dans votre travail et qui ont un lien avec cette crise ?

Alors moi de là où je suis. Maintenant, donc, quand la crise COVID a éclaté, j'étais agent PMS, maintenant je suis directeur, mais je perçois que les jeunes ont été éloignés des écoles. Notamment les écoles, mais aussi enfin voilà, on leur a demandé de ne plus avoir de contact entre eux, de penser aux personnes âgées, de penser aux personnels soignants de voilà et donc de de limiter leur contact et on paye aujourd'hui encore aujourd'hui cette cette injonction dans le sens où il y a une fragilisation du lien social, il y a un un profil anxieux très important parmi les jeunes, mais aussi parmi les adultes. Et quand je dis adulte, j'inclus les professionnels de la santé, enfin j'inclus les équipes PMS parce que depuis la crise, je perçois aussi parmi l'équipe des choses, des choses ont changé. Il y a peut-être oui une forme de… On s'est vraiment rendu compte en tant que professionnel à partir de ce moment-là. Alors ça existait déjà avant, hein. Mais une immense vulnérabilité dans dans nos, dans notre société. Je pense qu'on a beaucoup à gagner à mettre des mots sur cette vulnérabilité, à se dire ben en fait on est là avec les ados à l'instant T. Et enfin, bien malin celui qui prédira où on va et ce qui va se passer quoi. Et donc d'être plutôt dans une logique, de privilégier l'instant T et le le sens de la rencontre et de de d'être en vibration au moment de la rencontre avec les ados. Plutôt d'être dans des grands et des grands projets d'accrochage scolaire. Enfin voilà, de toute

façon, parfois on fait des plans en se disant, mais ça va fonctionner comme ça, et on se fout le doigt dans l'œil, parce que ce qu'on avait prévu ne fonctionne pas. Mais au moins il y a la rencontre quoi. La rencontre est là et donc c'est vrai que par rapport aux crises, fragilisation du lien social, angoisse, un climat anxieux quand même fort, fort, fort développé et une fragilisation des équipes. Ouais. Fragilisation des équipes et qui qui retentit à tous les niveaux dans le sens où nous en tant que centre PMS, on est acteur de première ligne, donc on est là où les jeunes sont ce qui est assez génial hein, on est dans les écoles, enfin on n'est pas l'école mais on a les clés des écoles. Enfin au niveau symbolique, c'est c'est, c'est quand même très puissant. Donc on est là où les jeunes se trouvent. On est un service de première ligne, donc on a une approche globale. On n'est pas des thérapeutes, on n'est pas, mais on peut offrir justement un espace de parole. Et c'est déjà, c'est déjà énorme. Mais on constate que si on doit faire relais vers d'autres, pour l'instant, tout le monde est un peu sous tension quoi, parce que le relais le relais est beaucoup plus difficile et donc, notre service de première ligne parfois gonfle parce que la première ligne se transforme un peu en 2e ligne. Alors est ce qu'on commence à jouer aux apprentis sorciers parce qu'on garde le lien plus longtemps qu'on ne le devrait, mais donc alors enfin, c'est ça, ça fait entonnoir quoi. Donc voilà, ça c'est… ça se marque quand même fort ces derniers temps. Mon intuition, c'est quand même que c'est en lien aussi avec, oui, avec la crise sanitaire. Vous parliez des crises de migration, je le perçois moins, j'ai moins de regard sur… Dans le cadre de mon travail dans les écoles, j'ai j'ai l'occasion d'accompagner certains jeunes qui ont un parcours, un parcours de migration, des jeunes ukrainiens, des jeunes d'origine africaine qui voilà. Des jeunes MENA donc enfin voilà. Je pense qu'il y a quand même une structuration des aides qu'ils y voient plus ou moins clair dans les jeunes que dans les jeunes que je que j'ai rencontrés. Voilà, c'est mon impression. Je ne sais pas si ça correspond ?

Oui très bien enfin, comment vous vous concevez un peu Ben, les rencontres avec les jeunes, comment elle s'organise leur durée, la fréquence…par rapport à tout ça?

Alors l'idéal. Donc je je vais, je vais mettre mon propos sur le fonctionnement en secondaire. En secondaire, donc on organise des permanences dans les écoles. Ça signifie donc que l'école c'est que tel jour, il y a tel personne du centre PMS qui est présente. La situation idéale, c'est le jeune qui le souhaite, vient frapper à la porte et demande à nous rencontrer. Ça, c'est l'idéal. Dans les faits, c'est rarissime. Oui, ouais, oui, c'est rarissime. Alors pourquoi ? Je pense que le jeune, il part du principe qu'il gère, que il mène sa vie et que… Voilà il trace sa route et que l'adulte Ben il a son son regard, son point de vue et il y a pas de raison que cet adulte là commence à à trifouiller dans sa vie. Donc ça c'est c'est mon impression, ça se marquait plus ça dans le qualifiant, dans le qualifiant il y avait vraiment une difficulté à ce que le jeune fasse la démarche je pense qu'il y a aussi certains stéréotypes liés à au secteur psycho médico-social à vrai dire. Moi un psy je suis pas fou, je ne vais pas aller frapper à la porte d'un psy parce que ouais, j'ai j'ai l'image de la maladie mentale de et cetera. Et puis, dans le qualifiant j'étais, je travaillais dans des écoles où il y avait des sections entre guillemets hein, plus masculines, maçonnerie, menuiserie, électromécanique, soudure, et cetera. Avec un public quand même assez masculin. Les garçons, ils résolvent leurs problèmes autrement que par la parole et par la dimension Psycho médico-social. C'est très

cliché mais dans les faits ça reste quand même avéré. Donc ça c'est par rapport au qualifiant. Maintenant je travaille dans le secondaire général, je constate quand même qu'il y a une y a quand même plus de démarches spontanées du jeune qui vient frapper à la porte ou alors du jeune oui c'est ça du jeune qui s'adresse à son éducateur pour dire voilà, j'aurais besoin de discuter avec la personne du centre du Centre PMS. Est-ce que c'est possible d'organiser un rendez-vous ? Donc ça se fait, ça se fait.

Et ce serait autour de quoi ? Je ne sais pas s'il y a enfin un objet de demande qui revient. Chaque demande est singulière bien sûr, mais est-ce que y a les demandes En tout cas, quand la demande est spontanée de la part des jeunes, elles elles tournent autour de de quoi ? Est-ce qu'il y a quelque chose de général qui en ressort ou pas ?

Alors pour moi je je mettrais 3 thématiques qui peuvent être directement liées. Pour moi, la première thématique c'est des problématiques d'ordre familial, des jeunes qui vivent dans un environnement familial peu soutenant. Avec des jeunes qui sont. Ouais, qui se sentent paumés par rapport à des parents qui sont dysfonctionnant, qui qui n'occupent pas une fonction parentale suffisamment bonne. Enfin. Et donc là c'est ça, ça occupe quand même pas mal de ouais de situation d'entretien des séparations parentales qui se passent mal. Des ados qui sont paumés par rapport à des. Enfin je donne des exemples, mais des situations de de parents qui ont une consommation problématique d'alcool des... Oui, il y a des parents qui ont une instabilité affective plus, plus, plus et donc qui régulièrement change de partenaire et au milieu de ça l'ado est là. Et il constate que enfin se pose la question, c'est qui l'adulte dans l'histoire ? Quoi. Donc ouais, y a quand même pas mal, pas mal de situations autour des adolescents qui qui ont une extrême lucidité sur la situation de leurs parents. Donc ça occupe quand même. Donc faut savoir comment par rapport à la permanence dans les écoles, je travaille uniquement avec le 3e degré, donc des élèves qui sont en 5e et 6e secondaire. Voilà moi dans dans dans les problématiques, ça concerne des jeunes de 16,17,18 ans. Donc les problématiques familiales, ça d'office des problématiques liées aux relations, les relations entre eux, entre jeunes, ça serait vraiment la 2e thématique, mais c'est plutôt des jeunes qui qui se sentent fort isolés, qui n'ont pas les codes, qui n'ont pas les ouais, les ressources ou qui ne comprennent pas comment faire pour entrer en relation. Avec toutes les conséquences que ça peut générer, donc. Un isolement social qui peut avoir comme symptômes des troubles anxieux, avoir comme symptôme enfin de l'anxiété qui peut voir comme symptôme parfois des crises de panique, et donc plutôt enfin quand on réfléchit à ce qui se passe. Il y a des jeunes qui plutôt de se retrouver seul et de paraître un peu idiot, d'être seul dans la cour de récréation, comme par hasard, développe une crise d'angoisse à ce moment-là, il se retrouve à l'infirmerie et sont moins seul à l'infirmerie, parce que là il y a la personne de l'infirmerie qui s'occupe d'eux. Mais quand on décortique la situation, on se rend compte qu'en fait s'il n'y avait pas cette crise d'angoisse il se retrouvait seul quoi seul en en cours de récréation. Pas mal de jeunes qui même encore à 16, 17 et moi ça m'étonne des jeunes qui a 17 ans se retrouvent très seul. Très seul avec la peur du jugement, avec la peur du regard de l'autre. Et donc ils se nourrissent des réseaux sociaux, enfin je vous fais pas un dessin mais finalement les réseaux sociaux viennent viennent pallier une absence de de relation incarnée. Et enfin, j'ai une situation d'un jeune qui qui est dans cette situation-là. Et qui est pris dans le piège de

l'algorithme des réseaux sociaux autour de message de morbide de la mort, et cetera, et du sens de la vie. Pourquoi vivre si au final pour mourir ? Enfin ce genre de trucs. Et donc voilà, autour de la question de l'isolement, on peut venir se greffer plein, plein, plein de déclinaisons de cet isolement. C'est un 2e, 2e constat. Et le 3e constat, c'est être plus en lien avec le fait que je travaille maintenant en transition générale. Ce sont des jeunes qui se foutent une pression scolaire de dingue sur les épaules. Et qui qui ont beaucoup mal à y faire face. Alors je ne dis pas que c'est l'école qui leur met la pression scolaire, mais en tout cas, eux le vivent comme étant quelque chose vraiment de…enfin un combat, un combat perpétuel pour pour rester accroché à l'école. Et c'est comme si le fil, le fil qui les relie à l'école se fragilisait de jour en jour quoi avec tout ce que l'on peut imaginer comme décrochage scolaire ou anxiété par rapport au fait de maintenir maintenir le fil, le lien avec avec l'école. Donc ça c'est quand même aussi assez assez présent. Enfin, je crois que c'est en lien avec l'enseignement de transition générale. L'objectif de l'enseignement transition générale, c'est de les préparer à ce qu'ils puissent poursuivre vers les études sup. Et parfois enfin, moi je me pose la question, à quel point ? Oui, donc, la famille, leur relation et l'école, le rapport à l'école.

Et on pourrait dire plus au niveau des apprentissages, c'est ça ce niveau-là ?

Oui. Maintenant, en tant que PMS, on ne fait pas de la remédiation, on ne fait pas de la méthodologie. Enfin, on ne rentre pas dans les apprentissages, mais on peut réfléchir avec eux au sens qu'ils mettent autour des apprentissages. Et au fait, bah que l'école a de l'importance dans la société mais il y a aussi plein d'autres choses dans la société qui a de l'importance, il n'y a pas que l'école. Moi, je pars de la conviction qu'on peut aussi vraiment se construire une belle situation sans nécessairement passer par l'enseignement supérieur et sans nécessairement passer par les diplômes les plus valorisés dans notre société quoi, il y a plein d'autres manières de se construire. Donc voilà, c'est questionner, c'est réfléchir avec le jeune à cette dimension là et donc avec le jeune mais aussi avec les parents. Voilà, c'est le lien, c'est le lien aussi toujours avec les familles. Comment est-ce que les parents perçoivent la dimension école. C'est c'est oui, c'est l'aspect filiation quoi. Si, si, les parents mettent une certaine pression par rapport à la réussite scolaire et qu'est-ce que ça signifie pour pour les parents, cette pression à la réussite scolaire. Comment enfin alors l'occasion de revenir vers eux, leur histoire, comment est-ce que eux ont vécu leur scolarité, quelles étaient leurs leurs attendus, enfin leurs, leurs perspectives, ce qu'ils ont déjà échoué à l'école et qu'est-ce que ça signifiait cet échec pour eux. Ou enfin voilà, ça, c'est parfois ce que ce que l'adolescent révèle à l'école, parfois j'aurais même tendance à dire, souvent, c'est qu'il y a quelque chose qui se joue ailleurs. Souvent, l'ado est le symptôme de quelque chose qui qui se joue ailleurs, qui serait trop facile de dire Ben tu tu ne me manifestes ça, Ben on va s'arrêter à toi, mais non, ça ne s'arrête pas à toi.

Et vous évoquez les parents, le travail avec les parents, ça c'est quelque chose. Je ne sais pas par rapport à ce que vous pourriez dire, les les ados, ils sont plutôt preneurs ?

Ils ont la trouille. Ils ont la trouille bleue de faire intervenir leurs parents, mais alors je ne sais pas si c'est pour les protéger et parfois je pense que c'est ça. Il dit « oui Monsieur surtout ne…

Enfin je leur propose est ce qu'il faudrait que je contacte tes parents pour qu'on en discute, tu serais là et et on réfléchit ensemble y a pas…Enfin voilà Alors parfois je pense que ils disent non c'est pas le moment, parce que parce qu'ils veulent protéger leurs parents. Et puis parfois, parce qu'eux peuvent se rendre compte qu'impliquer les parents serait pire après. Parfois, enfin, ces fameux ados qui sont très lucides sur la situation parentale quand un ado dit non, ben voilà je ne reste pas au non, l'idée c'est de de questionner ce non. Ils disent Ben enfin, certains disent, mais mes parents ils sont pas sont pas capables de comprendre et ils ne sont pas prêts à changer. Donc…Enfin, certains disent à quoi bon ? Ca n'empêche que dans ces cas-là on garde quand même le lien et le travail avec le PMS avec Ouais rester présent et on est là pour questionner et pour pour soutenir le jeune et pour ouais…réfléchir, réfléchir à sa situation.

Par rapport à ça qu'est-ce que vous pouvez dire sur le la manière dont les jeunes vont s'exprimer en entretien, est-ce qu'ils peuvent justement parler facilement, est-ce qu'ils peuvent évoquer leur histoire.

Oui pour les jeunes qui font la démarche spontanément, généralement, c'est très facile. Généralement, c'est des jeunes qui ont déjà évalué le fait qu'ils avaient besoin de de s'exprimer, besoin d'un endroit pour eux et là finalement ils savent vraiment…Enfin Voilà pourquoi ils sont là et donc là c'est c'est c'est relativement simple. Je pense à une situation très récente ou une jeune fille en 5e a fait, 5e secondaire, a fait la démarche de demande à son éducatrice de me rencontrer. On s'est vu et,et ce qui m'a d'abord surpris dans cette rencontre, c'est la facilité avec laquelle elle pouvait s'engager dans la relation, alors qu'on ne s'était jamais rencontrés. Justement parce-que elle savait le pour. Enfin voilà, elle était vraiment acteur, acteur de de actrice, d'actrice de de la rencontre. Et oui le fait de faire la démarche c'est déjà avoir cheminée et donc ça là je vois vraiment une différence. Par contre pour les jeunes pour lesquels quelqu'un d'autre est inquiet parce que c'est vrai que je ne vous avais pas expliqué et donc par exemple on peut aller on peut assister en conseil de classe au fait Ben que les les professeurs disent mais moi je vois cet élève là depuis le mois de septembre. Ici on est au mois de février et ça fait 5 mois, en fait que cet élève est de moins en moins souriant est de plus en plus en retard à l'école, est de plus en plus introverti, s'exprime de moins en moins. On a l'impression justement que cet élève-là s'isole enfin, il y a quelque chose enfin voilà. À travers son comportement, à travers son attitude, cet élève là nous renvoie quelque chose. Est-ce que ce ne serait pas intéressant de pouvoir proposer ? Et donc c'est comme ça que ça se passe, donc ce ne serait pas intéressant de proposer au centre PMS que cet élève a un espace pour lui. Alors moi dans la démarche, je renvoie toujours la demande à la personne qui a perçu ça, à la personne inquiète c'est-à-dire le prof et moi je dis mais c'est important que toi qui a perçu ça, tu puisses le dire à cet élève là et lui proposer, c'est toujours une proposition, c'est jamais une, ça peut pas être une contrainte, ça peut pas être une obligation et et proposer à l'élève de…qu'il y ai une rencontre. Et je me suis déjà rendu compte que quand quand l'élève disait oui mais que ça avait été mal expliqué par le prof ou qu'il avait dit oui mais dans le fond il pensait non, c'est parfois difficile de dire non à un prof, pas souvent, dire non à un prof c'est compliqué hein. Dans ces cas-là c'est beaucoup plus difficile de rentrer en relation. C'est pas pour ça que la situation ne nous interpelle pas aussi. Je veux dire

un jeune, vraiment, qui qui a le profil, que je vous ai décrit, qui s'isole de plus en plus, qui qui envoie des signaux dans la classe, que y a quelque chose qui ne va pas. Ben quand on le rencontre, quand on enfin, quand le jeune vient à la rencontre la première fois, moi j'ai tendance à à lui demander, Ben, Enfin pourquoi tu es là ? Quel est le sens de ta démarche et quand il ne sait pas expliquer là c'est très compliqué.

Et à ce moment-là, vous avez recours à des supports, à des aides ou comment vous vous débrouillez finalement face à un à un élève pour qui Ben d'autres s'inquiètent des adultes s'inquiètent et qui ne voilà qui ne prend pas.

J'emploie, c'est ce qu'on appelle le questionnement circulaire, c'est un outil systémique et donc c'est utiliser la place de la chaise vide et donc c'est se dire Bah... Donc l'étudiant est en face de moi, c'est se dire, ben voilà, ton titulaire est inquiet pour toi à ton avis qu'est ce qui se passe pour que lui soit inquiet et pour qu'il ait exprimé cette inquiétude, là en conseil de classe pour qu'on en vienne à se rencontrer et donc finalement c'est c'est la circularité de ce questionnement là et c'est, c'est pas discuter en mode frontal et parler directement aux jeunes. On ne parle pas du jeune, on parle du prof. Et donc pourquoi est-ce que le prof est inquiet ? Parce que c'est vrai qu'au final la demande initiale c'est pas la demande du jeune, c'est la demande du prof et donc parfois ça permet un peu de de se décaler. Et les adolescents ont beaucoup plus facile de parler de quelqu'un d'autre que parler d'eux-mêmes. Ça c'est ça, c'est une certitude. Et parler du prof et parler de… même si en parlant du prof il parle d'eux mais mais mais parfois ça permet, ça permet de d'ouvrir le dialogue. Maintenant c'est pas pour ça qu'après ils vont revenir mais mais c'est au moins c'est une grille de compréhension du pourquoi ils sont là. Et alors un 2e, un 2e outil…Mais ça, c'est quand on est dans un autre cas de figure, quand on est plus loin dans un suivi mais on se rend compte qui y a vraiment d'énormes difficultés d'accès à la parole, les jeunes qui, justement, qui sont très introvertis, qui, c'est difficile de parler de soi, c'est difficile de parler de ses émotions, de ses sentiments, de de comment ça se passe et et donc ça m'est déjà arrivé d'aller promener avec eux, enfin de sortir, et dire OK Bah on va peut-être pas se parler mais on va faire un truc ensemble. Et ça je pense que c'est peut être une logique un peu de du centre PMS 2.0 et il y a quelque chose à creuser dans cette voie-là. Moi je suis convaincu que la parole est hyper importante. Enfin, c'est une dimension symbolique essentielle de pouvoir utiliser la parole mais pouvoir faire des choses, marcher, enfin être dans l'action avec eux c'est une valeur au moins aussi puissante que la parole. Par exemple, un jeune qui ne va pas bien du tout et justement qui est qui a énormément de difficultés à rentrer en relation avec d'autres jeunes de son âge. Je me suis permis de l'accompagner vers un autre service et donc, mais le fait d'aller vers un autre service c'est aussi percevoir comment lui me perçoit aussi comme professionnel, comment ce que moi, en tant que professionnel, je mets en relation avec l'autre service, donc c'est aussi un peu…l'exemplarité, enfin l'exemple. Et donc que l'adulte puisse aussi être exemple pour l'ado dans ces attitudes dans et puis se montrer à l'ado, comment il fait pour pas qu'il reproduise hein ? Pas pour que l'ado recopie mais pour montrer aussi que un adulte peut être en difficulté, peut être face à quelqu'un et ne sait plus quoi dire peut être peut sentir bête, c'est pas grave et c'est le c'est pas grave, enfin, c'est le fait de que l'ado se rende compte, oui la le le le l'adulte peut se retrouver face à quelqu'un en ne sachant plus quoi dire, c'est pas pour ça

qu'il est anéanti, c'est pour ça que sa vie est effondrée et et et et on continue quoi, on avance et donc ça c'est intéressant, mais donc c'est c'est l'exemplarité, c'est le faire. donc en allant marcher… Moi j'ai des collègues c'est pas moi, mais j'ai des collègues qui font qui font des ateliers artistiques, quoi. Alors quand je gratte dans mes souvenirs, ça me fait penser à un truc quand j'étais agent, donc je joue de la guitare et une fois j'étais en en guidance avec un jeune guitariste et j'avais apporté ma guitare parce qu'il avait demandé. Je l'avais dit, tu joues de la guitare ? Et je ne sais pas pourquoi. À ce moment-là, je me suis permis de lui dire, mais moi aussi. Et j'étais m'étais pointé avec ma guitare et on avait ouais, parce que la guitare occupait une place très importante pour lui et donc le fait de faire quelque chose ensemble, c'est une dimension relationnelle, oui, au moins aussi importante que le que le la parole.

Et et dans ces moments que vous partagez avec les les élèves, enfin les adolescents à un moment autre. Alors j'entends que donc c'est faire avec eux et c'est important…Mais est-ce que, est-ce que alors dans ces moments-là il y a quand même une parole autour de ce qui se passe ou ce qui a quand même ou pas, ou c'est juste le fait de passer un moment ?

Ça dépend vraiment de la situation. C'est peut-être une occasion pour qu'on se parle ou c'est peut-être juste une occasion pour qu'on fasse quelque chose ensemble. Mais y aura pas nécessairement un débriefing de ce qu'on a fait, c'est, c'est vivre l'instant. Encore une fois, on je ne sais pas prévoir l'avenir, je ne sais pas prévoir l'avenir avec ces jeunes, je ne sais pas. Et donc plutôt que d'être dans le ouais, l'angoisse du futur parce que le futur est angoissant. On est dans l'instant, dans l'instant de la rencontre, dans l'instant de faire un truc ensemble en allant marcher avec ce jeune. Ben à un moment donné on a, on a commencé à parler mais on a commencé à parler de quoi ? Bah de de la. Enfin on était dans un parc et donc il y avait des arbres et on entendait un pic-vert qui, qui tapait sur le tronc d'un arbre. On s'est arrêté autour de ça, on n'a pas parlé de la situation. Enfin il y a ce jeune et je sais que la situation familiale du jeune est pourrie mais mais mais voilà… on s'est arrêté à l'instant présent. Il faut enfin ouais, il ne faut peut-être pas chercher à tout prix à être dans une psychologisation ou…être vraiment dans l'authenticité du moment et de la relation. Si, si, si, on dit rien, ben, on dit rien.

Par rapport à ça, il y a certains auteurs qui bah qui disent aussi que les les adolescents notamment avec la technologie Ben sont sont pris dans un un présent permanent, une immédiateté ou même de de l'urgence ça est-ce qu'il y a des choses…Enfin je fais un lien avec ce que vous êtes en train de dire parce que finalement vous êtes dans l'instant et dans le moment avec avec les jeunes. Ça par rapport à ça, vous auriez quelque chose à dire ou il y a des choses qui résonne dans votre dans votre pratique ?

Par rapport aux écrans etc…Je vois qu'il y a une surstimulation en fait c'est c'est des notifications permanentes, c'est des sollicitations permanentes, c'est…j'ai rien contre les écrans à partir du moment où on peut se poser et donc là pour moi je vois l'instant présent, ce serait de de réagir en permanence à toutes les notifications, toutes les les sollicitations des réseaux, et cetera. Là où enfin la différence avec le le fait d'être dans l'instant présent vis-à-vis de la relation, c'est qu'on passe un temps quand même, on s'arrête un temps et c'est pas du [incompréhensible], on est pas dans enfin scroller ou des trucs comme ça c'est c'est quand

même s'arrêter le temps de la relation. Et si je sens parce que ça m'est déjà arrivé aussi, si je sens vraiment que la personne en face de moi, ça ne va pas, mais surtout j'arrête. Parce que je je, je me rends compte que à vouloir forcer on peut devenir maltraitant. Oui, c'est vrai que la dimension des réseaux sociaux, la dimension des écrans prend beaucoup de place. Et c'est la question de la construction sociale. Et donc quand je rencontre des jeunes aussi qui ont du mal à rentrer en relation. Voilà, je ne peux pas m'empêcher de faire un lien avec les outils numériques ou le fait de de rentrer en relation avec des outils numériques est beaucoup plus simple que de rentrer en relation de manière incarnée. C'est je clique sur veux-tu être mon ami, oui non, quoi. Et mais qu'est-ce que ça signifie pour eux ? Et ça fait même penser à des jeunes qui qui se disent en couple alors qui ne se sont jamais rencontrés, jamais embrassés, jamais touchés. Mais ils sont en couple, mais ils sont en couple pourquoi ? Parce que parce qu'ils ont causé, enfin ils ont échangé sur les réseaux sociaux. Mais ça, voilà, ça me questionne quoi. Donc je les questionne. Et le contact avec l'autre, le fait de pouvoir… Ouais, de pouvoir s'embrasser, le contact charnel. Donc voilà je fais un peu des liens avec la question du numérique. Le numérique est là, quoi que l'on fasse, il est là et donc ça sert à rien de le diaboliser. Il y a un vrai enjeu de faire l'éducation aux médias. Ça, c'est certain avoir un esprit critique de pouvoir éveiller à l'esprit critique, de pouvoir questionner. Ouais, aux réseaux sociaux, aux algorithmes des réseaux sociaux. Au libre-examen enfin, tout ça c'est des notions hyper importantes pour des ados. Rien que questionner la dimension relationnelle sur les réseaux sociaux, qu'est-ce que ça veut dire être en relation via les réseaux ? Et si on relie à la crise covid, je pense qu'à ce moment-là, bah, c'était le seul moyen pour eux d'être en relation. Étant donné qu'il y avait ce déficit de de relations incarnée. Et il y a peut-être un un manque d'expérience, d'expérimentation à ce moment-là de ouais, de de vivre la relation. Une relation ça se vit quoi, même quand ce n'est pas une relation positive il faut la vivre. Je ne vous perds pas, ça va ?

Non, non non mais c'est en fait, vous êtes en train de parcourir un peu les questions. Et donc ça j'essaie aussi de de de faire, de faire liens et voir un peu tient qu'est-ce qu'il y a, ce qui reste. Mais peut-être je les repasse en revue. Si vous avez des choses à ajouter, si c'est des choses que vous avez déjà abordées, si vous avez des choses à ajouter allez y, sinon on passe, ça va ? Il y avait la question des leviers ou des obstacles à la rencontre, ça je ne sais pas si vous vous identifiez des freins ou des ou des choses qui facilitent la rencontre avec les adolescents ?

Donc l'analyse de la demande certainement oui, si si l'école, enfin oui, si l'école est demandeuse plus que le jeune, ça foire, ça ne va pas. Donc ça c'est un un frein, un autre frein, je pense que c'est si l'intervenant n'est pas authentique, donc ne reconnaît pas. Enfin, prendre une casquette du professionnel, ça marche pas avec des ados. Il faut montrer nos failles, il faut montrer notre vulnérabilité. On est humain, on est parfois on a l'air con et et et tant mieux. Et c'est ça la vie. Et donc ça oui. Je pense que pour les ados, il faut vraiment enfin moi, mon cadre de travail, un levier pour contrebalancer avec les freins, c'est vraiment de d'être dans un vrai, un vrai dialogue. Et pas uniquement attendre que le l'adolescent parle, c'est vraiment échanger c'est ça…Et quand je disais au début parce que les ados m'ont apporté beaucoup, mais c'est ça en fait, c'est le fait de pouvoir être en dans un échange, un vrai

échange ou ouais on peut on peut se dire en tant qu'être humain, donc. Alors ce qui fait que j'ai une casquette psy. Je ne sais pas s'il s'adresse au psy ou à la personne. Enfin voilà, c'est je ne sais pas, je sais pas. Enfin les ados. Puis encore une fois c'est compliqué à généraliser autour des ados. On n'a pas deux les mêmes

Oui, bien sûr. Non non en effet.

Mais d'être authentique oui, ça c'est certain, c'est certain.

Par contre là je fais une un lien avec l'image aussi que enfin voilà l'image qu'ils ont sur eux ou qu'ils ont des autres, ou ou bien l'image qu'ils imaginent que les autres ont d'eux. Je je faisais un peu enfin ça, ça, ça m'évoquait cette question-là dans le sens où vous dites Ben finalement il faut montrer qui entre guillemets, qui on est, et peut-être aussi ne pas ne pas montrer une ,enfin, d'être plutôt dans quelque chose de vrai. Ça je sais pas par rapport à l'image des ados, si c'est si c'est des préoccupations dont il parlent en entretien, l'image qu'ils ont d'eux même ou que les autres leur renvoient autour des choses ?

Oui, c'est le regard des autres. Oui, les ados se construisent à travers le regard des autres. Et donc c'est ça, c'est cette notion du jugement, qu'est-ce que les autres vont penser de moi. Oui, ça fait partie de du questionnement. C'est c'est être là, donc c'est gagner en estime de soi, c'est faire face, c'est être là malgré ce que les autres peuvent penser dans une certaine mesure. On est d'accord que si les autres ne renvoient que de la malveillance, mais dans ces cas-là y a pas ça, il faut il faut aller faire autre chose quoi. Oui, oui, la question de l'image, l'image de soi à l'adolescence est fort importante. Mais c'est vrai que dans dans mes suivis actuels. Bah ne parle pas d'images en tant que telle, ils vont plutôt parler de tout ce que vous pensez de moi et donc plutôt des profils à être figés dans dans leur, dans leurs pensées, dans leur manière d'être, pour que les autres ne pensent pas du mal d'eux. Donc c'est un peu rentré dans leur bulle quoi. Oui. Quand je regarde un peu les 20 ans, au tout début, c'était déjà les jeunes qui posaient problèmes, qui interpellaient, c'étaient des jeunes qui qui rentraient dans le lard, qui étaient impertinents, qui qui étaient plutôt vers l'ouverture aux autres et se confronter aux limites et à à gueuler sur le les injustices et les scandales qui peuvent représenter parfois un fonctionnement d'une école ou voilà. Il y a beaucoup moins de je trouve qu'il y a moins de révolte et c'est plutôt des jeunes qui ont tendance à se refermer sur eux-mêmes, à être moins dans dans l'expression ouverte de ouais, de l'injustice, enfin des révoltes adolescentaires quoi. Ouais. Moi je vois quand même ce de l'extériorisation de la problématique c'est on est petit a petit à une intériorisation mais enfin voilà ça me questionne. Parce que les ados c'est quand même d'eux que doivent partir la révolution, quoi.

Et par rapport à ça, je ne sais pas dans quelle mesure ils parlent, ils utilisent le je dans les entretiens, est-ce que ça c'est ils ont enfin ils sont plus à l'aise de parler d'eux. Vous avez déjà évoqué tout à l'heure, il est plus facile de parler des autres, de parler d'eux même. Dans quelle mesure je ne sais pas il parle en « je » dans les entretiens ?

Quand la relation est bien instaurée, c'est facile ouais. Oui, tout dépend de de de l'alliance qui a été créée. Si, s'ils savent que la personne en face d'eux est réactive, investie, généralement, ça ouais, ça passe.

Oui à vous entendre ça dépend aussi de la personne qui est en face…

Oui, ça se ça se construit petit à petit. Dans une première rencontre généralement, l'ado il teste l'adulte qui est en face. Comment il va réagir si je dis ça ? Il est prudent, c'est normal, il ne sait pas où il met les pieds sauf quand c'est lui le demandeur, mais quand ce n'est pas lui le demandeur, Il va un peu enfin sonder comment le et comment l'adulte va réagir

Et par rapport aux adultes et aux rapports qu'ils ont aux adultes, je sais pas sur sur sur votre carrière, vous remarquez une évolution de la place des adultes auprès des ados ?

Alors c'est donc moi je m'occupe uniquement des grands, des grands en secondaire. Je perçois une forme de désenchantement quand même par rapport aux adultes. Dans quel monde est-ce qu'on est quoi ? Et j'avais…Et tout est lié parce que l'angoisse, l'angoisse des jeunes, mais c'est lié au monde dans lequel on est quoi, enfin, je ne vais pas vous faire un dessin mais l'écologie, la géopolitique, enfin…Il y a quand même beaucoup de raisons de ne pas être serein. Et c'est vrai qu'il y a une forme de désenchantement, une forme de de colère par rapport à la problématique, plus des adolescents qui sont qui portent la problématique familiale. Là, le mélange des deux, la déception et de la colère. Parce qu'ils sont très lucides, très lucides sur la situation des parents.

Et ça ils peuvent l'exprimer ?

C'est le but. Ouais oui alors parfois ils ont des pensées magiques en se disant ouais en venant au PMS on pourra avoir un changement. Ça, c'est rare. Les adultes, généralement, ils sont enfermés dans leur fonctionnement, il y a déjà beaucoup de cristallisation qui s'est passée, donc hop. Enfin, je pense à une jeune fille dont le papa est alcoolique. Bah compliqué que le papa change très compliqué. Et pourtant le papa est suivi. Un suivi psychiatrique, et cetera, mais mais voilà.

Et la pensée magique, elle serait chez les ados ou chez les parents ?

Chez les ados, quand on vient au PMS pour que ça puisse résoudre la problématique chez leurs parents. Ce n'est pas si simple mais notre rôle c'est aussi pouvoir. Donc c'est ça c'est si les ados sont OK avec l'idée et si et donc on réfléchit avec eux c'est de pouvoir inclure les parents dans dans la situation et donc pouvoir discuter aussi avec Monsieur Madame sur sur le fonctionnement à la maison. Donc nous les bénéficiaires au centre PMS c'est les jeunes et leur famille c'est pas l'école. Donc on travaille au service des jeunes et des familles. On peut aussi recevoir des jeunes sans que les familles, évidemment, soient informées. C'est vraiment un espace où ils peuvent, où ils peuvent déposer ce qu'ils souhaitent. Et en fonction de l'analyse de la situation, alors on peut ouais dans dans les pistes possibles c'est éventuellement inclure inclure la famille. Quand le dialogue se fait, moi je perçois qu'il y a généralement, il y a un step qui est passé, on passe à une étape supérieure. Mais quand les

jeunes veulent pas, moi je suis là pour respecter leur choix et certainement pas pour obliger quoi ce soit.

Une enfin, une dernière question concernait plutôt le fait de si vous remarquez des aspirations chez les jeunes, vous avez dit, il y a quand même cet cet avenir incertain et cette difficulté de se projeter dans le futur. Mais est-ce que vous remarquez que y a des aspirations qui soient spirituelles, religieuses, chez les adolescents aujourd'hui que vous rencontrez ? Par rapport à ça ?

Par rapport au public migrant très fort.

Oui d'accord.

Ouais ouais. Où là vraiment on sent que c'est vital. Oui il y a une force supérieure, quoi qui les a aidés à traverser, qui les a aidés à à être là où ils sont maintenant. Vis-à-vis d'autre public, j'aurais tendance à dire qu'il y a une désaffection de la spiritualité, mais j'en suis pas certain. Oui je ne suis pas sûr, je ne sais pas

En tout cas c'est pas quelque chose qui revient dans les rencontres etc

Non.

Des questionnements

Non non

Par rapport à tout ça

Non. Parfois dans des situations autour du deuil. Ouais, Ouais, Ouais. C'est des questions qui ouais, qui émanent parfois. Tiens, tu penses quoi de la mort, oui, dans ces cas-là, dans ces situations-là. Bah le jeune a la possibilité d'exprimer sur ce qu'il croit par rapport à la mort, après la mort, et cetera, enfin voilà, mais c'est très spécifique à certaines situations. Spontanément, c'est c'est pas une thématique qui revient comme ça. Ouais,

Pour moi on a brassé l'ensemble des questions, je sais pas s'il y a des choses dont vous, que vous vouliez évoquer et qui n'auraient peut-être pas été encore évoquées ou qui ne s'est pas retrouvée.

Non, je pense que par rapport à à la thématique des ados et de de notre place auprès d'eux dans le système scolaire et dans je pense que c'est je pense que j'ai fait tour…je pensais aussi aux aux services extrascolaires donc tout ce qui est plus éloigné de l'école, mais qui est de plus en plus sollicité aussi pour les jeunes, je pense au secteur de la santé mentale. Ben on se rend compte qu'il y a de plus en plus de jeunes qui ont besoin d'un espace pour eux et dans une logique, ouais, vraiment de d'investigation en termes de santé mentale. Ben des initiatives ont été lancées via les psys de premières lignes qui sont là et donc notre rôle, c'est aussi de plus en plus d'être dans une forme de coordination, collaboration avec les services extérieurs. Et de pouvoir vraiment du bien clarifier jusqu'où vont nos missions ou elles s'arrêtent, où commence la la mission du partenaire, où s'arrête elle ? Et donc voilà, c'est c'est de connaître les… oui, d'être dans une saine collaboration.

Je vais me permettre une interprétation mais par rapport à ça ça veut dire que ça voudrait dire ou ça sous-tendrait ça sous entendrait que finalement la place aussi des des PMS est un peu avec la venue de services extérieurs elle est quand même un peu en train de de de bouger ou de de se repréciser ou de enfin c'est c'est très, c'est très changeant, c'est très mouvant

Oui

D'accord et et et ça est-ce que il y aurait un lien avec la crise du COVID ou par pas forcément ?

Que la mission PMS bouge ?

Oui ou qu'il y ait ce service extérieur, je sais pas si c'est si c'est récent ou pas.

Les services psy première ligne c'est des services très récents et donc en direct avec la crise du COVID

Donc ça c'est ça établit ?

Oui, oui, donc il faut savoir que les centres PMS suite à la crise du COVID, les centres bénéficient de Fonds social européen pour pouvoir engager du personnel en plus donc on les appelait les renforts COVID et donc voilà. Et donc c'était un personnel en plus pour aller dans les écoles secondaires. Mais ça a été une année scolaire et demie. Ils ont pu être là et puis s'est arrêté parce que le fond social européen. Enfin voilà, avait d'autres missions, ont alloué un budget pour d'autre missions. Donc voilà, les équipes ont diminué, mais les difficultés des ados n'ont pas diminué et donc le fédéral s'en est emparé. Que ça dépend. En fait du ministère de la santé, donc c'est Ben c'etait Franck Vandenbroek c'est toujours Franck Vandenbroek et et voilà. Et donc là les psys de première ligne sont sont présents et ça demande de la coordination, de la collaboration. Certains rentrent dans les écoles. D'autre pas, voilà quoi, il faut faire être clair en ce que chacun peut proposer. Donc ça c'est spécifique au COVID maintenant, l'institution PMS bouge enfin, pour l'instant c'est c'est fort présent parce que on est dans le secteur de l'enseignement, le pacte d'excellence destiné aux écoles mais aussi destiné aux centres PMS et donc depuis 2017 on annonce une réforme des centres PMS et donc je vais vous passer les détails de des chantiers et cetera qui ont été mis sur pied pour pour cette réforme des centres PMS. Mais donc là il semblerait que on arrive au bout de de l'élaboration. Et donc ça va repasser dans les mains des politiques pour que cette réforme des centres PMS soit actée. Et, si je ne dis pas de bêtise serait en application pour 2028-2029 oui avec une période transitoire de 2027-2028. Donc, oui ça bouge aussi ici en interne quoi. Ouais. C'est enfin voilà, c'est tout le secteur enseignement. Je ne sais pas si c'est pour un mieux. Je ne sais pas si. Enfin voilà.

Ouais.

Voilà.

A voir quoi

Ouais à voir. Donc, voilà. Ça va, vous avez matière ?

Oui

Ouais ?

Oui, oui bien sûr

Ouais. Vous aviez déjà rencontré d'autres intervenants ? En PMS ?

Oui oui oui. Je n'ai interrogé que des Centre PMS, que des professionnels de centres PMS. C'était moi le public que j'avais choisi de rencontrer

Pourquoi ?

Parce que je travaille dans la jeunesse, que c'est une formation qui cible énormément les enseignants, enfin voilà. Et donc c'était une manière de ramener aussi un peu du social et de retrouver un peu mon terrain. Voilà et puis bah j'ai commencé ma carrière en PMS et donc voilà c'était c'était l'occasion aussi de retourner un peu. Et nous on travaille, on travaille aussi beaucoup avec les PMS donc euh voilà je trouvais

Vous êtes conseillère ?

Non non je je travaille dans un dans un service d'accompagnement.

Ok, d'accord

On est mandaté par le Saj, SPJ

Oui, ok. Ici, à x ?

Ici à x et à x. ouais,

D'accord, c'est quel service

X

Ok. Allez, ouais, ça doit être hyper intéressant d'avoir le croisement des regards des différents

Très

Des différents professionnels

C'est même un peu frustrant parce-que ça vaudrait la peine de poursuivre l'échange. Le les

Ouais, ouais, ça doit être assez

Parce-que c'est des réalités. On on, on connaît un peu

Vous pouvez couper

Oui, je vous remercie en tout cas.

Entretien Ap1, As5, D4

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Voilà. Bhe, je vous remercie pour bhe pour votre participation euh à cet entretien donc, que je vous rappelle, est semi-directif et donc l'idée ici c'est vraiment de de récolter votre perception du terrain. Et donc il y a … il y a un … un guide d'entretien pour que beh ça reste quand même en en rapport avec le le sujet de mon mémoire, mais euh c'est assez libre et donc c'est à visée compréhensive et pas du tout de jugement. Donc y a pas ni bonne ni mauvaise réponse, OK ? Vous n'êtes pas obligées de répondre à toutes les questions que je vais vous poser. Vous pouvez mettre un terme à l'entretien, à un moment donné, si vous l'estimez nécessaire. Je vous rappelle que c'est anonyme et confidentiel et donc vous avez pris connaissance du formulaire de consentement et vous avez accepté que l'entretien soit enregistré donc, merci pour ça. Donc euh, je sais pas si à ce stade vous avez des questions ou …

Non

Ou si on démarre ?

Oui hein allez-y

Je vais vous poser quelques questions de présentation

Oui

Donc pour connaître un peu le centre dans lequel vous travaillez et euh vos fonctions. Et puis, alors, j'aurai quelques questions par … par rapport aux adolescents et plus à à votre pratique de terrain. Ça va ?

Ça marche.

OK ? Alors, donc, depuis, beh depuis combien de temps est-ce que vous travaillez l'une et l'autre beh en centre, en centre PMS ?

(1) Je commence ? Alors, moi je travaille depuis dix ans en centre PMS.

Et votre fonction ?

(1) Je suis assistante en psychologie.

Et auprès d'adolescents ?

(1) Oui. Alors ça, ça, ça a déjà été auprès de tout-petits. Donc on travaille à la fois dans le fondamental et dans le secondaire. Mais moi ici depuis beh 2 ans, je n'ai plus que le secondaire.

D'accord. Et avant de travailler en PMS, je ne sais pas si vous avez déjà eu une autre activité et et si vous êtes ? …

(1) Non.

Donc vous travaillez essentiellement depuis dix ans en PMS et auprès d'adolescents ?

(1) Oui, tout à fait. C'est ça.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Et vous ?

(2) Donc moi je suis assistante sociale. Et je travaille depuis 2009.

Ok, je ferai le calcul.

(2) Donc beh moi, j'ai deux mi-temps donc je suis agent de l'autre côté où vous venez d'aller, à mi-temps et à mi-temps ici. Depuis euh … Enfin voilà, j'ai bougé beaucoup dans … en 15 ans dans beaucoup beaucoup de centre PMS donc là j'ai une population complètement hybride de 2 ans et demi jusque … jusqu'à ce qu'ils aient terminé aux études … Qui voguent. Donc voilà ! Autant de la transition que de la qualification. Et avant j'ai travaillé en … dans plusieurs secteurs. Donc j'ai pas toujours travaillé ici. J'ai travaillé pendant 10 ans avant, dans d'autres secteurs.

Ah oui d'accord et … et à … à cette période-là vous rencontriez déjà des adolescents ou pas ?

(2) Euh des ados … des ados ? Non. Non, c'est une population que j'ai appris … j'ai appris à connaître en arrivant ici. Les enfants un peu, mais … du parrainage d'enfant, j'ai fait ça un peu.

[Une personne entre dans la pièce]

(3) Voilà !

(2) On est aux présentations. Donc moi j'ai fini, je crois hein ?

(3) Je ne resterai pas tout le temps.

(2) Je ne sais pas si tu restes pas tout le temps …

(3) Alors je pars ?

Mais non, si vous voulez vous présenter ? On était en train de se présenter. Donc voir un peu la fonction …

(3) Psychologue-directrice au sein du centre.

Et par rapport au centre PMS, est-ce que voilà … est-ce que vous pouvez présenter un peu le centre ? Voir un peu beh justement les enfin … la région et et les indices peut-être socio-économiques des établissements ?

(3) Ca, je vous ferai une copie si vous voulez des indices socio-économiques. Comme ça, c'est plus simple.

(1) On a quand même beaucoup d'écoles.

(3) On a … On a 10 établissements, mais il y a des … des implantations. Donc ça varie entre 3 et 15 au niveau ISE. Et on remarque qu'en 5 ans, on a justement fait cette observation : ils ont quand même vachement … ils sont vachement descendus. Pour certaines écoles …

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

certaines écoles sont passées de 14 à 7, de 15 à 12 ou … Donc le niveau a quand même … enfin l'indice est bien descendu.

Et pour des raisons particulières ou … ?

(3) On sait pas.

(1&2) On sait pas.

(3) On a fait ce constat.

(2) Maintenant est-ce que les grilles d'évaluation de critères sont les mêmes ?

(3) Je ne sais pas.

Oui … Vous avez pas d'explications ?

(3) Sociales donc c'est où vivent les jeunes. Quel est le niveau donc … la profession des parents. Je pense … Le lieu où ils habitent. On explique hein sur la feuille que j'ai. C'est expliqué comment, sur quoi on se base au niveau des indices socio-économiques. Donc ça je peux … je peux vous … même vous donner un projet de centre si vous voulez.

Je veux bien. Merci !

(3) Comme ça vous voyez un peu nos missions ... l'objectif. C'est l'ancien. On est en train de refaire le nouveau mais … mais là vous aurez les anciens chiffres, pas les nouveaux. Mais je peux, si vous voulez, imprimer … J'irai imprimer le … les indices actuels.

(1) Et alors beh … le … le profil, c'est des écoles du qualifiant urbain.

(3) Il y a une école fondamentale.

(1) Et il y a une école fondamentale.

Mais au niveau secondaire, c'est … qualifiant quoi ?

(3) Et on a une école générale quand même et c'est une école d'immersion. Et du … des CEFA : x, x, x. Et des DASPA … des classes DASPA. On a quand même … il y a que le spécialisé qu'on a pas. Sinon on a tout type de population.

Je ne sais pas s'il y a des choses dont … enfin que vous voulez partager de vous en tant que professionnel … Voilà que vous tenez … tenez à dire ?

(1) Par rapport à ce centre-ci ?

Oui … ou pas ?

(1) Non, pas spécialement.

Ok, on rentre un peu dans le cœur du … du sujet de mémoire ? Ok donc on va … enfin j'ai … on va partir un peu du contexte des crises que ce soit migratoire, de la crise sanitaire ou de la crise enfin … économique pour voir un peu beh … quels effets finalement. Est-ce que vous avez identifié des effets de ces crises sur votre travail ? Et

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

puis on affinera et on … on ciblera un peu sur les … les adolescents et … et votre … votre expérience de terrain auprès d'eux, quoi. Ça va ? Donc je sais pas si par rapport aux … aux crises sanitaires et les effets que ça a eu sur votre … sur le terrain, si ça vous avez identifié certaines choses ou pas ?

(2) Bah sur le terrain de travail, il y a le numérique, hein.

(1) Oui, c'est ça.

(2) Ca, c'est un gros bouleversement qui amène une charge mentale qui est différente.

(1) Et les sollicitations aussi. Plus nombreuses.

(2) Les sollicitations plus nombreuses avec une forme finalement… bah de désengagement. Une fois qu'une demande est faite par ailleurs, elle n'existe plus. Vous voyez ce que je veux dire ? Donc avant bah, il fallait téléphoner. Donc, c'est déjà une autre démarche. Prendre son téléphone.

(1) Venir jusqu'à nous.

(2) Nous interpeller dans le couloir. Prendre le temps de discuter. Aujourd'hui, c'est "je balance un mail : est-ce que tu peux voir tel élève ?". Et une fois que la demande est faite, elle n'existe plus dans la tête du demandeur. Donc y a une décharge de responsabilité. Et ça, c'est vraiment quelque chose que nous on voit énormément.

(2) Niveau d'augmentation du stress général. Chez les … le corps enseignant comme chez les élèves d'ailleurs.

(1) Chez tout le monde en fait. chez toi, comme les élèves d'ailleurs.

[une personne entre, n'intervient pas et ressort]

(2) Peut-être aussi une forme de … moi, je me demande si ça n'expliquerait pas aussi cette … cette tendance à …

(1) À problématiser ?

(2) À problématiser systématiquement tout événement de la vie que n'importe qui traverse à un moment donné. Tout devient grave. Tout devient …

(1) En tout cas, il faut l'assistance de quelqu'un pour chaque problème … enfin, pour chaque évènement, chaque situation

(2) Tout devient sujet à être psychologisé.

(1) Est-ce que c'est la crise sanitaire ou pas ?

(2) En tout cas, c'est une tendance qui s'est renforcée.

(1) Tout à fait.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(2) Voilà et donc … donc on ne compte plus sur la résilience, sur la capacité de chacun à déployer ses propres solutions, à puiser dans ses ressources. Tout est sujet à l'accompagnement, à prendre par la main, à … Voilà des choses aussi naturelles que … que pleurer parce qu'on est en deuil, parce qu'on vient de perdre un parent. Bah on laisse pas le temps en fait hein. Tu te rends compte ? Il a perdu sa maman il y a 2 mois, il est triste. Ca, j'espère bien qu'il est triste ! Et donc c'est tout de suite. Tout devient … il y a une espèce de peur comme ça parce que je pense que, comme la santé mentale des jeunes semble se dégrader avec des signaux hein qui sont plus ou moins perceptibles comme l'augmentation des jeunes qui font des crises d'angoisses, des attaques de panique, euh … on a eu des suicides aussi. Nous particulièrement, notre centre a été touché par … par une salve de … de décès dans les écoles. Puis ici des meurtres donc. Ça, ça … ça a mis aussi forcément, hein, les écoles en situation de stress. Et qui aujourd'hui beh ont relevé leur point d'attention et de vigilance, leur tolérance

(1) Qui sont en état d'alerte tout le temps, en fait.

(2) Tout le temps, voilà. Ce qu'on peut comprendre : ils ont peur en fait. C'est normal, ils n'ont plus envie de re-traverser ça. Ça a été un trauma pour tout le monde, donc … euh …

(1) Au niveau vraiment des crises …

Et ce phénomène, il est autant … donc vous avez dit des enseignants et … mais aussi chez les élèves ?

(1) Hm oui.

(2) Les enseignants ont peur oui oui oui oui clairement ! Et alors ne se sentent plus du tout …

(1) … a échangé. Moi, je trouve. Autant chez les … voilà plus allez … on va dire … les éducateurs, les directions, il y a plus le côté « il faut pas passer à côté de quelque chose » et donc plus … voilà … on est dans …dans comme on le disait, on problématise tout. Je trouve, par contre, en tout cas moi dans l'école où je … où je vais … je trouve que chez les enseignants, c'est plus justement, on va plus rien aborder. Tout sujet est devenu un peu tabou et donc on va plus vers l'élève parce qu'on ne sait jamais ce qu'il va nous dire et nous, on n'est pas capable de le gérer. Et si voilà, l'élève va vers un enseignant, alors oui, là tout de suite, il faut faire appel à quelqu'un.

(2) Ca je n'arrive pas à relier ce qui est, ce qui ce qui pourrait être consécutif aux différentes crises plus … plus … plus macros, plus structurelles ou aux traumas de l'école.

(1) Eh oui mais c'est ça.

(2) Donc ça, il faut distinguer ça. Je ne sais pas. Parce que j'ai l'impression que les profs enfin … Même avant euh …. La crise, enfin les … les crises migratoires, voilà qui sont un petit peu … beaucoup amplifiées … la crise écologique, le COVID, et cetera. Avant ça, il y avait déjà des profs qui … qui se disaient incompétents, à même demandé à un élève comment il allait … « fais le toi » quoi ! « C'est pas notre domaine, on n'est pas psy, on n'est pas AS, on n'est pas ... Donc ça je sais pas si c'est plus qu'avant, honnêtement. Peut-être … peut-être

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

dans ton école parce qu'elle est … C'est parce qu'il y a eu plusieurs traumas d'affilée que donc il y a une peur de …, tu vois ?

(3) Décompensation des jeunes, ça je pense. Parce que l'ancien directeur … Donc il était directeur pendant 10 ans, il n'a pas connu de … d'élève qui s'est suicidé durant ces 10 ans. Moi, depuis que je suis là, ça fait aussi ma onzième année, j'en ai eu pas mal hein.

(2) Oui, c'est ça. Donc, il faut faire attention …

(3) J'en ai eu au moins six … six ou sept donc c'est quand même euh …

(2) Faire attention à la question de départ qui est la l'impact des crises. Donc ça c'est pas la même chose quoi !

(3) Oui oui oui mais je vais dire … Par rapport … Mais c'est quand même … Maintenant les crises, c'est depuis 2020 … oui, ça a commencé avant les crises puisqu'on a commencé par … avec x.

En tout cas, c'est … Ça reste une question enfin voilà, après … il y a …

(3) Une observation, effectivement … indépendamment peut être des crises.

(2) Oui voilà, c'est difficile vraiment de … de relier parce que euh …

(1) Faire le lien avec …

(2) Et puis, les crises, elles sont à différents niveaux donc il y a pas … Y a pas que le COVID. Y a toutes les autres qui se surajoutent et qui font qu'il y a un climat quand même assez délétère, qu'il y a le moral des troupes qui n'est certainement pas au beau fixe. Nous, on voit qu'il y a une augmentation des demandes et de … de la teneur des demandes qui sont … qui sont … bah de plus en plus complexes. Et les problématiques sont … sont de plus en plus … oui … dures quelque part, hein. C'est plus … on soigne pas des petits bobos quoi. On en a aussi, mais on en a de plus en plus de grosses situations avec des relais qui se font de plus en plus rares aussi. Crise politique aussi, hein ! Je pense que les … l'investissement dans … dans le socio-culturel, on en sent quand même les effets et je crois qu'on va les sentir de plus en plus. Mais on a plus de relais. Là où on en avait avant, on en a de moins en moins et les relais sont saturés. Donc la première ligne devient de la deuxième ligne. Et les services d'urgence, ça devient nous aussi quoi finalement ? Donc euh … voilà. Maintenant, c'est vraiment des observations globales et c'est très difficile de les relier à des événements plus structurels.

(3) Peut être quand même au niveau je trouve … depuis le COVID, le taux de décrochage des élèves a fortement augmenté.

(1) Ah oui, ça c'est vrai. Ça c'est sûr.

(3) On n'en avait pas autant avant. Comme si l'école avait perdu son sens, le fait de pouvoir continuer à … à … à être formé mais en étant à la maison … sans venir à l'école. Il y a eu, comme ça une brisure … où euh … ils ont pris d'autres habitudes. Des élèves qui ne venaient

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

pas aux cours parce qu'ils allaient au sport mais c'était normal de dire : "Beh oui mais non, je suis pas venue. J'arrive en retard parce que j'étais à mon club de sport, parce ci … parce que là". Comme ça …

(2) Oui, il y a des gamins qui n'ont plus raccroché aux apprentissages, tout simplement.

(3) Une démotivation, oui … oui, une démotivation.

(2) Ils ont perdu une partie des apprentissages et ils ont jamais pu récupérer la sauce, quoi.

(1) Le rythme aussi.

(2) Oui, le rythme.

(3) Et la représentation de l'école aussi. J'ai l'impression. L'importance euh …

(2) Donc ça pose la question de beh … quand on prend pas de plaisir à être à l'école, qu'est-ce que fait l'école ?

(3) Oui. Oui !

(2) Si t'es mieux à la maison, c'est que … il y a des choses qu'on ramène école pour faire en sorte que le gamin ait envie d'être là … avec ses copains. Enfin, ça peut être si chouette !

(3) Avant, c'était … une des motivations, c'est retrouver ses copains et copines. Mais maintenant, on les retrouve mais par le geste … via le GSM, via le "on joue ensemble" sur telle ou telle application. Mais physiquement, ce n'est plus un moteur pour se retrouver physiquement.

(1) Plus un besoin …

(3) Et on constate même, je trouve qu'il y a de plus en plus de difficultés de communication entre les jeunes.

(2) Les gestions de conflit.

(3) En fait, comme ils sont … ils parlent beaucoup moins qu'avant. Ils s'échangent moins de par des activités qui font ensemble, et cetera. Donc on dirait qu'ils n'ont pas les bases pour apprendre effectivement à gérer un conflit entre eux. Et donc, tout se dit mais c'est pour rire. Mais …

(2) C'est dit par message.

(3) Oui

(2) Et alors ça, c'est formidable : " je lui ai envoyé un message, il m'a répondu ça ".

(3) Je pense à un truc.

(2) Et je dis : " et aujourd'hui, ça s'est passé comment à l'école ? ". On ne se parle pas. On est là dans le groupe, mais on ne parle pas du problème. Le problème, il est …il passe par les messages et on fait semblant. Je dis " mais vous vous êtes jamais vu face à face pour discuter

de … de cette dispute que vous avez eue ?". " Beh non, elle m'a envoyé un message … elle m'a envoyé un message mais … mais du coup je sais pas si on se parle encore ou pas". Elles sont dans la cour ensemble quoi, ça c'est tout le temps. En tout cas, chez les petits, premier degré, c'est … c'est hyper courant. Et donc on passe plus par la voie directe. Donc à mon avis, le … le … capter les … les … les nuances du non-verbal, ce genre de choses-là … du langage, …

(3) Et puis, ce qui peut blesser, ce qui peut pas blesser …

(2) Les codes.

(3) Faire un filtre dans ce qu'on transmet à l'autre dans ce qu'on dit.

(1) Oui, sur de l'interprétation …

(3) C'est … je ne dis pas … c'est pas général mais on a des demandes de plus en plus sur ce type de … de difficultés. Une collègue disait que c'est la première fois aussi, chez les petits, en première primaire. Elle fait des animations sur l'empathie. Donc comment … donc apprendre à être empathique, mais avec d'autres mots hein. Mais prendre soin un peu des autres, comment pouvoir ressentir … se dire " bah tiens, si je dis ça, il doit peut être être triste, ça doit lui faire mal " ou se mettre un peu à la place de l'autre sur ce qui ressent.

[une personne interpelle l'une des répondantes et repart]

(3) Ça, c'est … c'est nouveau quoi.

Et par rapport au … bah on reviendra je pense par les questions un peu sur tout ce que vous venez déjà d'évoquer, mais comment vous … vous concevez un peu … beh vos rencontres avec les adolescents ? Comment … comment elles s'organisent ? Leur fréquence ? Leur durée ? Qu'est ce que vous pouvez dire un peu de … vous avez déjà évoqué la manière de prendre contact avec … avec vous. Mais est-ce qu'il y a des choses importantes à dire autour de ça, pour vous ?

(2) Bah on a … on a des modèles classiques de … de travail individuel où beh, les rendez-vous se prennent soit directement avec nous via des adresses mail …

(1) Soit on vient frapper à la porte

(2) Soit en contact direct, soit via les éducateurs, soit via les parents, soit via les profs, soit via le système de parrain-marraine qu'il y a dans certaines écoles. Euh … et puis on donne, on leur donne un … on leur fait une proposition de moment pour se voir pendant les heures de cours et ça dure le temps d'une période de cours … ou moins, s'ils n'ont pas grand chose à dire.

(1) Ou plus, si nécessaire … Et la durée, c'est vraiment en fonction de la situation et de …

(2) La durée du suivi, tu veux dire ?

(1) Oui, oui, oui.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(2) En général, les entretiens durent 50 minutes. Et la durée du suivi, ça dépend de combien de temps il faut pour creuser la problématique.

(3) Et en étant centre, comme on a principalement du secondaire, on est régulièrement dans les écoles pour toute une journée, voire des demi-journées. Donc on est, on est plus dans les écoles qu'au centre.

Et … enfin je sais pas si spontanément les jeunes, vous diriez qu'ils viennent … ils viennent spontanément ? Ils ont facilement …

(2) Ça dépend des écoles et des profils.

(1) Ça dépend la population …

(2) Je pense que la population joue aussi. Là, j'ai une école de transition où ils viennent. C'est du premier degré. Je fais une présentation en début d'année, puis je leur … je leur demande s'ils veulent un rendez-vous, hein … discrètement et tout ça. Ça marche quoi. Puis après, ils savent où est ma boîte aux lettres … après, c'est très spontané. Dans d'autres écoles, ici, c'est pas spontané. Les écoles ici de … du qualifiant en tout cas celles … celles où moi, je vais …

(1) Moi, j'ai aucune demande spontanée. Aucune. Honnêtement, non.

Et vous, vous expliquez quoi ? C'est vraiment spécifique à la population de l'école ?

(1&2) Je pense.

(3) Principalement des garçons.

(2) Des représentations.

(1) Des garçons, du qualifiant … une grosse école.

(3) Industriel

(2) Milieu de la construction

(3) Au niveau des options

(2) Donc à mon avis, l'image des travailleurs psychosociaux n'est pas …

(3) Tout à fait

(1) Après il y a énormément de demandes et hum … par contre, quand on leur propose, les jeunes viennent hein. Mais de façon spontanée, non ça ils vont pas. Honnêtement, allez … ça ça fait quoi ? Ça fait 5 ans que je suis là-bas et j'ai peut-être eu en tout et pour tout cinq demandes spontanées. Mais on ne vient quasi jamais frapper à ma porte en disant " j'aimerais un rendez-vous ", ou alors si, ils viennent mais c'est parce que on leur a dit de venir demander un rendez-vous. Vraiment d'eux-même, non !

(2) Alors qu'on prend une autre école du … du qualifiant, mais avec d'autres types d'options plus artistiques, et cetera … là, il y a des demandes spontanées.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(3) Nous aussi, hôtellerie il y a quand même des demandes spontanées. Mais plus petites écoles, donc on est beaucoup plus visible.

(2) Oui, c'est plus facile à se rendre visible. Ici, on vous parle de structures font presque 2000 élèves. C'est des gros bateaux, quoi.

(3) Et c'est un mixte garçon-fille. Ça vaudrait la peine de faire une fois des statistiques. On saura maintenant avec GIDE, voir un peu le pourcentage de filles et de garçons. Maintenant, il faut voir aussi par rapport à nos écoles …

(1) Il faut remettre dans le contexte.

Est-ce que vous avez repéré des … des leviers ou des enfin des … des obstacles aux rencontres des … des choses qui freinent ?

(3) On en a beaucoup.

(1) Mais les leviers, c'est quand même la collaboration avec les … les … l'équipe éducative. Ca, je pense. Les éducateurs, les directions, enfin je dis les parce que de nouveau, l'école où je suis moi, il y a cinq directions. Enfin, eux, c'est vraiment des leviers pour moi. C'est vraiment … il y a quasi aucune demande qui ne passe pas par les éducateurs ou les directions donc … Donc ça, je pense que c'est vraiment important. Et les éducateurs encore plus parce que ils ont un contact direct et quand même privilégié avec les élèves. Et donc beh voilà, eux peuvent aussi travailler cette demande, peuvent aussi parler de nous et déjà un pré-mâcher le travail. Bon donc voilà, ça je pense que c'est c'est un gros levier … en tout cas dans l'école où je suis. Sans eux, je sais que ça ne fonctionnerait pas de la même manière. Et des freins, il y en a beaucoup …

(3) Le système aussi, parfois, de l'école. Par exemple, dans plusieurs écoles, il y a un système de parrainage. Et ça, c'est un levier intéressant parce qu'alors …

(2) Ça marche pas mal.

(3) Nous, on peut dire aux parrains, voilà, vous me parlez d'un élève, même en Conseil de classe, pouvez-vous … est-ce que tu peux en parler à l'élève ? Donc formuler ta demande à l'élève que tu souhaites, voilà ou que le Conseil de classe souhaite qu'il vienne nous voir parce que, comme ils se connaissent bien, ils se font confiance. Si le parrain ou la marraine en parle … Parrain, marraine, voilà … c'est une image … s'ils en parlent à l'élève, l'élève fait confiance en son parrain, sa marraine, donc il fera plus facilement la … la démarche vers nous.

Et donc ces parrain et marraine, ce sont d'autres élèves ?

(3) Chaque élève choisit son parrain ou sa marraine dans les professeurs. Ils attendent quelques semaines, pour la fin septembre en général, ils doivent avoir choisi un parrain ou une marraine dans son école. C'est … c'est cette … c'est cette personne-là qui va leur donner le bulletin, qu'ils pourront aller voir quand il y a des problèmes au sein de la classe ou au sein de l'école, s'ils ont des problèmes familiaux, et cetera. Voilà, ils savent. Il y a une relation un

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

peu particulière. Et ce parrain et cette marraine nous sollicite parfois aussi par rapport à leur filleul quoi.

Parrain/marraine, différents du titulaire ?

(1&2) Oui oui

(3) Titulaire, c'est plus organisationnel

C'est encore une autre fonction.

(3) Ouais, le titulaire, par exemple, au Conseil de classe, va prendre les notes pour mettre dans le bulletin pour tous les élèves. Mais c'est le parrain ou la marraine qui va rendre le bulletin. Maintenant, peut-être que dans une école, ce sera le titulaire qui donnera le bulletin. Ca, je sais pas trop. Et donc, c'est plus ce concept de relation un peu plus proche, un peu un référent, au sein de … des professeurs pour l'élève.

Je sais pas si y a d'autres leviers ou alors beh … alors quelques freins que vous pensez vraiment important par rapport aux adolescents en tout cas.

(2) Je pense déjà à l'image qu'on véhicule. Ca, c'est le premier frein. C'est … c'est l'histoire quoi. On a une représentation des PMS qui n'est plus du tout celle … celle d'aujourd'hui. Donc voilà ça, je pense que c'est déjà un frein pour venir jusqu'à nous. Euh … Il y a la déresponsabilisation des adultes justement, c'est un frein aussi. Où on balance un mail : " est-ce que tu peux pas rencontrer ce gamin-là " mais ce gamin-là, il sait même pas pourquoi en fait donc. On lui a pas … L'adulte ne lui a pas fait … ne lui a pas fait part de ses inquiétudes et du pourquoi il trouve que ce serait intéressant qu'il parle à quelqu'un et n'a pas non plus attendu que le jeune réponde oui pour me demander de lui donner un rendez-vous. Donc on est encore dans cette image où on convoque mais nous, on ne convoque en fait. On invite et on ne travaille pas … dans ces cas-là, si le jeune vient et qu'il ne sait pas pourquoi il est là et qu'il n'a pas envie d'être là, il ne restera pas. Nous, on va pas le forcer, l'attacher à une chaise pour qu'il nous cause quoi … donc euh … on est encore dans un peu ce schéma-là où les demandes ne sont pas travaillées en amont et donc il y a un manque de respect aussi de voilà le jeune. C'est … c'est un jeune, c'est normal que si … s'il reçoit un papier avec un rendez-vous, il doit y aller et puis, c'est tout. Non en fait, pas du tout. Ça doit vraiment venir … à un moment donné, il doit être partie prenante de la démarche. Sinon ça n'a aucun sens.

(3) Donc on a l'impression, parfois … On a beau ré-expliquer la manière, la procédure pour collaborer avec nous, pour que le jeune puisse … voilà … pour qu'on puisse travailler avec le jeune. Donc une marche un peu à suivre, voilà. On a beau le répéter parfois dans certaines écoles …

(1) Ça ne passe pas …

(3) Je ne comprends pas comment les professeurs n'assimilent pas … comme s'ils avaient eux, un frein par … euh … dans le fait de formuler leur inquiétude aux jeunes. Et donc de leur proposer notre service. C'est ça, c'est leur dire " écoute, voilà … ma … ma peur ou ce

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

qu'on a constaté ou nos observations sont ça. Et donc on pense que un service qui pourrait t'aider serait ce service-là ".

(2) En fait, c'est un peu comme " file chez les éducateurs "…

(1) " File au PMS " … donc, c'est une espèce d'utilisation des services de l'école … mais en fait, on n'a pas un service de l'école. Et ça, c'est difficilement compréhensible aussi pour les écoles. Les services de l'école, à la limite, les gamins, ils sont obligés d'y aller, on leur dit " bah va voir l'éduc, voir … va … va au secrétariat des élèves, tu dois … " et là, pas le choix, c'est comme ça. Et donc, ils ont l'impression que le PMS, c'est un peu pareil quoi !

(3) Et encore, si on leur dit " file au PMS ", ils peuvent encore dire pourquoi ? Mais bien souvent, dans certaines écoles, vous recevez même des feuilles avec tel élève à voir.

(2) Ils ne disent pas. Après les conseils de classe, oui.

(1) On fait une liste …

(3) Ils n'ont même pas l'information comme quoi … voilà, le Centre PMS pourrait les aider. Et donc ils arrivent, en ne sachant … s'ils arrivent …

(1) Oui, j'allais dire … des fois, ils ne viennent pas parce qu'ils se disent … on a des journées où les élèves ne viennent pas …

(3) Et s'ils arrivent … beh, finalement, c'est nous qui sommes demandeurs puisque ils ne savent pas pourquoi donc on dit " bah si ". On doit commencer à déballer, à regarder ce que … ce qui était du Conseil de classe. Donc là, on travaille avec des non-demandeurs quoi.

(2) Et qui arrivent comme ça parce qu'ils vont au PMS mais le PMS, c'est pour les fous quand même.

(3) Tu es convoqué … tu es convoqué au PMS

(2) C'est pour les fous. Ou bien alors c'est … c'est associé à une sanction. On a encore des écoles aujourd'hui qui … qui nous associent à une sanction. Donc voilà … Contrat de … de discipline avec l'obligation d'aller voir le PMS.

(1) Un des critères du contrat, c'est d'aller voir le PMS.

(2) Depuis quand on fait du travail comme ça et je vous jure qu'on le répète tout le temps …

(3) Et on passe hein. Chaque année, on passe à l'école, on réexplique ce qui ne va pas. On prend le temps de discuter ensemble. Le problème, c'est qu'on voit les directions, les sous-directions. Mais j'ai l'impression que l'information à mon avis, elle bloque de la direction vers les profs. Là, il y a … Et pourtant, mes collègues et moi-même, on participe aux assemblées générales. Donc voilà … on transmet des messages

C'est que c'est comme si, d'une certaine manière, je sais pas si on peut … on peut résumer comme ça, la parole ne circule pas. Alors on sait pas très, fin, pas très bien à

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

quel niveau mais qu'il y a quand même eu un … un problème au niveau de … de … de faire circuler la parole

(3) Et l'intégrer … intégrer … intégrer le message.

(2) Je crois que c'est quand même un manque de volonté d'intégrer la parole aussi.

(3) Retenir le message … retenir … et mémoriser.

(2) Ça fait 15 … 16 ans donc qu'on redit la même chose chaque année. Donc à un moment donné, c'est pas possible … c'est vraiment du … un blocage.

(1) C'est plus facile …

(2) C'est beaucoup plus facile de se dire " on va refiler le truc, celui-là, il nous inquiète, puis hop il a pété de travers, on va demander au PMS …

(1) On ne sait plus quoi en faire aussi, parfois c'est ça …

(3) Je pense qu'il y a ce blocage : on est là pour enseigner, pas pour s'occuper des problèmes des jeunes. C'est le Centre PMS qui s'occupe des problèmes, donc … Il me semble que pfiou … et on refile alors que ici, ils sont quand même en première ligne aussi par rapport aux élèves … donc c'est quand même normal qu'ils puissent aussi parler aux jeunes s'ils constatent quelque chose qui ne va pas. Nous, on ne constate pas puisqu'on est pas dans les classes. Mais pour que ça circule, on cherche encore hein !

(2) On … on a tout essayé hein.

(3) Je suppose qu'il a encore … qu'on doit encore essayer quelque chose d'efficace parce que jusqu'à ce … jusqu'à présent, rien n'est efficace. Je dis bien dans certaines écoles mais je ne comprends pas.

(2) Oui, pas toutes. Il y a des écoles où ça marche …

Oui, pour vous, par exemple … ça se passe …

(3) La majorité …

(1) une école où on est

(3) une grosse école.

(3) Aussi non, le reste oui.

(2) Mon autre école de transition, ça fonctionne très bien. Ils ont compris. J'ai des demandes construites, les éducs ont discuté avec les élèves avant. Jamais un élève qui vient sans savoir pourquoi, il est là quoi.

(3) Mais il faut rappeler quand même constamment … parce que les profs, ils vous voient en salle … euh, dans leur local : " Ah oui tiens j'ai tel demande pour tel jeune ". Ok bon beh tu sais donc tu peux lui en parler, voir un peu si … s'il veut bien nous voir … Rappeler chaque

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

fois alors qu'ils savent. Mais rappeler spontanément, c'est plus facile de dire " Ah tiens j'ai vu que le jeune-là, il n'a pas l'air bien. Tu peux le voir ? ". Et rappeler : « tu lui en parles » !

(2) Il faut toujours faire ça.

Un travail permanent.

(3) Permanent … permanent

Et si maintenant … enfin, dans le contenu des entretiens avec les … les adolescents … Euh, qu'est ce que vous pouvez dire sur leur manière de … de s'exprimer, de s'expliquer, de … d'argumenter, de … je sais pas si … ce que vous pouvez … pourriez dire par rapport à ça, leur manière de parler en fait quand ils sont avec vous en entretien ?

(1) Ça dépend aussi un peu des écoles et de la population, encore une fois oui.

(2) De la classe d'âge

(1) Oui, c'est ça

(2) Du milieu socio-économique.

(1) Moi, je suis quand même surtout des grands et comme on le disait, des garçons. Et beh … euh … c'est plus des jeunes qui ont besoin de se sentir en confiance, qui ont besoin de … beh du feeling aussi simplement. Quand ça passe pas, ils le font très vite comprendre et puis voilà. Mais … mais une fois que … je veux dire, certaines conditions sont réunies, c'est des jeunes qui voilà, qui se livrent, qui sont capables de se livrer, de se poser … je trouve aussi … avec nous. Et une fois qu'il y a une accroche, moi, je trouve, en tout cas, dans … de nouveau dans … dans mon école, je trouve que c'est là et c'est bien là. Et voilà, on peut vraiment travailler avec les jeunes, je trouve.

(2) Là où moi je trouve que il y a une difficulté à élaborer, tu vois ? … Euh, la pensée. Je trouve c'est de plus en plus où poser le bon mot au bon endroit pour dire la chose qu'on a vraiment … enfin qu'on veut dire … mettre du … du signifiant. Je trouve que c'est de plus en plus compliqué de les faire aller un petit peu plus loin. On doit beaucoup tirer les vers du nez, c'est fatiguant, tu vois ? Enfin, il faut aller les chercher. Ils sont là et pourtant ils sont là de manière volontaire … mais il faut aller aussi comme si la pensée était un peu gelée comme ça, où il faut aller chercher

(1) De nouveau, ça dépend.

(2) Oui ça dépend. Mais je trouve qu'il y en a plus qu'avant.

(1) Là où on est toutes les 2, oui et tu vois ?

(2) C'est de plus en plus mais même dans mes … dans mes … je pense à mes autres écoles.

(1) On le dit souvent : on est de plus en plus confrontés à des élèves qu'on appelle les élèves " je ne sais pas " …

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(2) Oui, ils viennent mais je ne sais pas.

(1) Je ne sais pas … je ne sais pas expliquer, je ne sais pas pourquoi, je ne sais pas comment, je ne sais pas, non, je … tu … tu

(2) Et donc on est dans … dans un entretien où c'est une litanie de je ne sais pas. Alors soit on est dans le cadre vraiment d'une … d'une phobie qui est sociale, qui … qui explique le gel de la pensée. Mais c'est pas toujours ça non plus. C'est simplement : je sais pas penser, c'est … c'est autre chose.

(3) Ou j'ai pas appris à penser. Je pense que c'est un apprentissage

(2) Quand je dis " je ne sais pas ", c'est dans le sens " je n'en suis pas capable de ".

(3) Demander à un enfant : comment vas-tu ? Que penses-tu ? Qu'est-ce que tu éprouves ?

(2) Je ne sais pas mettre de mots sur ce que je ressens. Et alors … Dé … déplier, déployer … aller un peu plus loin.

Et ça … par rapport à … est ce que vous avez recours à des aides, à des supports ? Comment vous vous débrouillez quand vous avez face à vous des … des élèves comme ça qui sont …?

(1) Comme on peut …

(3) On a quand même des outils.

(2) Essayer de réactiver … essayer de les … enfin les aider, les mettre … les mettre sur les pistes, utiliser des choses qu'ils aiment.

(3) Tout ce qui est des cartes de besoins.

(2) Les cartes …

(1) Ca, moi j'utilise pas par exemple. Moi, je sors ça, ils rigolent.

(2) Moi, j'utilise pas non plus.

(3) Han ouais ?

Vous n'utilisez pas ?

(2) Nous deux, on utilise pas d'outils.

Et comment ce que … ?

(1) Mais de nouveau parce que …

(2) C'est pas forcément des outils d'entretien. C'est plus aller vers leurs centres d'intérêt, essayer de parler d'autre chose, de … de … de … oui, de les … de petit à petit, essayer de les aider à aller les trouver là " qu'est ce qui se passe là maintenant ? pourquoi est-ce que je vois que t'as les yeux qui brillent là juste maintenant ? ". Enfin voilà, c'est toutes des petites choses comme ça. C'est des petites techniques d'entretien pour les faire rebondir …

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(1) Parfois, c'est parler de tout et de rien aussi. Changer complètement de sujet, de parler de leurs centres d'intérêt.

(2) Parler de foot, des jeux vidéos …

(1) De l'émission actuelle, de … de ce qui se passe dans le monde. Et puis, beh petit à petit, alors ils commencent un peu à se livrer. Mais euh … Ouais. Non, moi j'utilise pas d'outils. C'est ce que je disais. Enfin, si je … je … j'en ai déjà utilisé, mais je veux dire je n'utilise pas du tout au quotidien parce que … beh voilà. Moi j'ai … j'ai une population comme on disait … elle est plus masculine et puis c'est des … c'est des gaillards, quoi. Et donc si je leur sors

(2) Les cartes d'émotion …

(1) Les petites cartes émotions, les petites cartes besoins … Ils vont clairement me rire au nez quoi.

(2) Ca, c'est une question de population.

(1) Oui

(2) Mais oui donc c'est … c'est plutôt oui … c'est essayer de faire des … d'utiliser la métaphore ou utiliser l'humour. La reformulation. Essayer de … de … ouais, de voir " bah tiens, qu'est-ce que tu ressens là maintenant ? ". Donc d'être plus dans …Qu'ils aient une vision de ce qui se passe dans leurs corps au moment où on aborde tel ou tel sujets, quoi.

En tout cas, vous … vous restez plus … par exemple, pour moi, un outil, c'est aussi la parole et le langage. Et donc vous, vous restez plus à ce niveau-là ?

(1) Oui

Plutôt que d'avoir des … des aides alors plus matérielles et plus concrètes. C'est … c'est … on peut dire ça ?

(2) On est plus … on est plus … dans le …

Dans l'échange verbal

(1) Clairement

(2) On est plus dans la parole. Ce qui ne veut pas dire qu'on est prêt … pas prêt à remettre en question ça parce que justement, c'est une réflexion qu'on a en centre. En centre PMS. En train de se dire " Bah tiens, est-ce qu'on ne devrait pas trouver d'autres d'autres médias plus artistiques ? Aller marcher ? Sortir des murs de l'école ? Faire … Proposer des ateliers ? On a déjà essayé. Il y en a qui ont fait des petits ateliers sur le stress avec des … beh justement, une collègue en parlait … avec des outils de sophrologie. Oui, on … voilà ! Aller taper la balle. Un autre collègue une fois qui est allé taper la balle sur le terrain, à l'école … enfin, voilà … avec un élève. Donc essayer de passer par d'autres biais, par d'autres médias. Ça, c'est une chose à laquelle on …

(1) Tout à fait

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(2) On est tout à fait ok de réfléchir aussi. On n'est pas du tout calé dans le conversationnel, quoi.

Et … et c'est une réflexion que vous avez ici plus récemment ou c'est des choses qui traversent votre … votre … enfin, ça a toujours traversé un peu votre … votre expérience ou c'est … vous réfléchissez à ça plus dernièrement et … parce que … pourquoi ? Enfin … je sais pas.

(1) Je pense que ça a toujours traversé quand même. Mais c'est vrai que là, on … on s'y intéresse beaucoup plus.

Et il y a une raison particulière ?

(1) Pourquoi ? Euh … Bah parce que je pense que justement, on est un peu dépassé par le nombre de demandes et que … par le nombre de sollicitations. Donc comme on disait qui vient d'un peu partout que ce soit un échange dans le couloir, que ce soit par mail, que ce soit … un coup de téléphone et … et parce qu'on a de plus en plus de demandes qui n'ont pas de sens, qui ne sont pas … qui ne sont pas cohérentes. Et je pense que ça vient de là au départ, hein ? Qu'on s'est dit, il faut qu'on réfléchisse à … à travailler autrement. Parce que parfois aussi, on se sent seul dans nos écoles et que donc on se dit … beh remettre du collectif, ça veut aussi dire enfin … faire appel aux collègues. Ça veut dire aussi … beh voilà … plus se retrouver, être ensemble.

(2) Travailler en binôme, réfléchir à …

(3) Il y a aussi le fait que avec le nombre de décrochage … donc ça veut dire des élèves qui ne sont plus à l'école … Donc possibilité peut-être de … de nous voir mais en dehors de l'école. Donc de venir ici et de travailler justement cette thématique, mais au travers … en allant se promener … un autre contexte, en … voilà en créant quelque chose. Parce qu'il y a quand même des compétences dans nos collègues, de par des formations plus personnelles, qui pourraient être … voilà … utilisées dans … dans le travail avec ces jeunes. À travers la peinture, au travers même pas … peut-être … on pourrait imaginer du chant, au travers … Mais donc c'est aller vers autre chose. Et c'est beaucoup d'énergie pour ce qu'on se disait tantôt … pour cibler peu d'élèves. Vous voyez ?

(2) Parce qu'il faut qu'ils viennent les élèves à ces ateliers proposés.

(1) Et ça, c'est pas gagné.

(2) Toujours le même défi.

(3) C'est peut être des ateliers de trois-quatre élèves. Mais c'est … qui ne se connaissent pas. Donc voilà ! On est dans cette situation.

(2) On y réfléchit en tout cas. Tu vas devoir y aller ?

(1) Oui, c'est vrai que … je suis désolée. J'ai pas fait … Je vous ai pas demandé au début, c'est … combien de temps ça allait durer plus ou moins ? Ça dépend un peu de … ça dépend du contenu ?

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Oui, ça dépend de ce que vous avez à dire mais oui, sentez-vous libre …

(1) Ok, dans cinq grosses minutes, j'irai

Après vous avez déjà évoqué plein de choses, hein. Mais soit je peux, peut-être, vous dire les questions et vous … et vous voyez où vous voulez intervenir. Et si c'est important pour vous avant de partir ?

(1) D'accord, on peut faire comme ça.

Donc il y avait les … les … les silences, et cetera … Mais ça, vous avez déjà un peu évoqué. Donc est-ce qu'ils se posent la question du pourquoi ? Est-ce qu'ils parlent en leur nom, en je, et cetera ? Ça, c'était plutôt par rapport à leur manière de parler en entretien. Il y avait la question des relations … des jeunes entre eux, mais aussi avec … avec des adultes. Est-ce que votre place, vous pensez qu'elle a changé aussi au … au fur à mesure des années ? Beh … le regard qu'ils portent sur eux et sur les autres. L'image … l'image qu'ils ont d'eux … est-ce que c'est des choses qui … dont ils parlent en entretien ? Et puis, beh … il y avait aussi certains auteurs qui évoquaient le … le … le fait de … que la technologie amène un … un présent un peu permanent et une urgence. Ça vous avez aussi un peu parlé de ça.

(1) Complètement.

Oui, donc voilà … Mais donc voir un peu ce que … ce que vous auriez à dire … euh … un peu sur ces sujets-là. Si vous avez … si vous avez des choses à témoigner par rapport à … à tout ça. J'ai été vite. Je peux reprendre …

(2) Va y peut être … Avant que tu partes, si tu as des trucs …

En fait, est-ce qu'ils … c'est un peu interrogé le sens de ce qu'il leur arrive, leur avenir, et cetera. Ca, c'est plutôt au niveau des contenus des entretiens. Leur relation, l'image qu'ils ont d'eux et … et puis bah oui … il y a … il y a ce côté relationnel et la technologie, voilà.

(1) Imaginer leur avenir, moi je trouve que c'est très compliqué et ça l'est de plus en plus. Ils sont alors les adolescents, je veux dire, par définition, sont de toute façon … enfin … ils vivent au jour le jour. Ca, c'est sûr. Donc ça a toujours été compliqué, je trouve. Mais ça l'est de plus en plus. Donc euh … Et c'est pour ça aussi, je pense qu'il y a autant de décrochages. En tout cas ça fait partie c'est que ils ne sont vraiment plus capables de se projeter. Euh beh … voilà de … de … même, je veux dire trouver une certaine motivation pour ne fusse que le lendemain. Enfin … l'avenir, c'est … c'est très flou pour eux. Ils savent pas bien. Et alors, en même temps, c'est vrai qu'il y a quand même énormément de possibilités qui s'offrent à eux. De plus en plus … avec beh justement, ce monde numérique, toutes ces nouveautés. Et donc … oui. En tout cas, moi, je trouve que c'est très compliqué de … d'évoquer l'avenir. Même on a un tas de demandes d'orientation … mais même juste penser à l'année prochaine c'est … c'est hyper compliqué.

Un avenir proche, quoi ?

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(1) Oui oui oui tout à fait. Oui ! Le nombre d'élèves … beh voilà, les bulletins sont catastrophiques, mais oh pour eux ça pourrait quand même passer encore. Et donc … quand on leur demande " ok, si ça passe pas, tu fais quoi ? ". On sait pas, on verra en fait. Et enfin … en tout cas, moi, je trouve que c'est très compliqué de …

(2) L'anticipation

(1) Oui, tout à fait. Ça, c'est très compliqué. Maintenant, par rapport à … à leur image, c'est très compliqué aussi. Enfin, je veux dire …

[une personne extérieure interpelle les répondantes]

Je peux couper si vous voulez.

(1) Non non non. Je disais … oui, beh l'image de … de nouveau hein les adolescents, c'est quand même fort compliqué. Et c'est vrai que ça l'est encore plus. Mais de nouveau parce que … je pense que le numérique rentre. Et qu'en fait le … je veux dire, ils sont confrontés à leur image tout le temps, non-stop. Il y a plus de pause parce que … parce que maintenant on étale sa vie sur les réseaux. Parce que beh … la moindre image ou même le moindre avis qu'on poste … beh les autres peuvent avoir un avis critique sur ce que tu dis, sur ce que tu as fait, sur ce que tu as mangé, sur ce que tu n'as pas fait. Donc je pense qu'ils sont de plus en plus confrontés à ça et tout le temps. Et donc, ça c'est vrai que c'est très très compliqué. Même une conversation … beh voilà, une relation avec les autres … beh, je pense que ça rend aussi les choses compliquées. Parce que une conversation peut être … être photographiée, diffusée à tout le monde et … enfin voilà, je … je trouve qu'en tout cas eux ils sont en train d'évoluer dans un monde où justement au niveau de l'image de soi c'est quand même c'est pas top. C'est très compliqué. C'est de plus en plus de normes aussi : il faut ressembler à … pour être. Il faut avoir telle ou telle chose pour être. Il faut … Enfin !

Et c'est des préoccupations qu'ils ont en entretien ou c'est vous remarquez ça ? Je veux dire où est-ce que c'est des …

(1) Je pense que eux n'en … n'en n'ont pas conscience sur … Enfin, c'est souvent après. C'est quand il y a un incident finalement qui … voilà que là, ils prennent conscience. Quand une image a été diffusée. Quand une conversation a été diffusée. Quand …

(2) La question de l'estime de soi et de la confiance en soi, ils viennent pas spécialement pour travailler. Mais on se rend compte …

(1) Mais nous oui.

(2) On se rend compte en entretien et on peut leur renvoyer. Il y a beaucoup de choses qui démarrent de ça.

C'est vous qui identifiez plutôt ça que … que … que eux viennent … faire une demande par rapport à ça ?

(1) Non, non.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(3) Des demandes autour de … du stress, ça oui. Gestion du stress en classe.

(1) Oui. De la confiance en soi et l'estime, pas spécialement.

(3) C'est plutôt oui … des paniques.

(2) Il y a quelques filles quand même parce qu'elles se trouvent trop ci … pas assez cela. Mais c'est plutôt rare.

(3) Ou alors les insultes. Ils se font insultés par les autres ou harcelés.

(1) Oui, et en même temps… les insultes deviennent normales hein, maintenant. Enfin, je vais dire …

(2) Mais j'allais dire … il y a un côté aussi très horizontalisé dans les rapports aussi adultes-ados. Et ça, on le voit peut-être un peu moins nous parce que c'est de l'entretien individuel. Donc en individuel, on se comporte jamais de la même manière qu'avec la pression de groupe et l'influence de groupe. Par contre, on a l'occasion de les entendre avec les profs. C'est incroyable ! C'est …

(1) Ou même entre eux …

(2) Et alors, entre eux,c'est … ils se parlent en s'insultant et c'est normal. Donc ils nous expliquent " boh, c'est comme ça qu'on ne se parle hein Madame ".

(1) C'est ça …

(2) Mais il parle comme ça aux profs aussi. Donc … Il y a vraiment un côté très … et alors très dans la revendication. Les rapports sont horizontalisés.

(1) L'injustice …Enfin, ce que eux voient comme injuste.

(2) Alors, c'est très ado aussi hein. Mais … mais c'est clair qu'on sent qu'il y a là aussi une … c'est plus … Ça … ça explique sans doute une fracture aussi entre … beh le corps enseignant et … et les élèves qui se comprennent plus, quoi. Parce que … parce que eux, ils n'ont pas été … ils ont été dans des écoles où ça se passait pas comme ça, en général. Quand tu es profs déjà, tu sors pas de n'importe quelle école, tu as toujours été à l'école, t'es pas aller voir ailleurs, depuis tes 2 ans et demi, t'es dans le milieu scolaire. Donc y a pas beaucoup de points de comparaison. Et donc, ils ont une image très stéréotypée aussi de … de ce que … de ce que les élèves doivent faire et comment ils doivent se comporter. Forcément, quand ils se retrouvent face à des … des … des groupes d'élèves qui les appellent meuf … Beh, c'est compliqué quoi. Qui revendiquent, qui ne sont pas d'accord, qui s'opposent.

(1) C'est vrai que ça, il y a souvent hein … dans les entretiens. Je veux dire des conflits entre prof-élève, où l'élève nous dit " je vois pas du tout ce qu'il a mal pris. Je lui ai juste dit que son cours … j'invente hein … que son cours c'était la merde et que il fallait qu'il revoie ça et que … et que moi, j'avais le droit de parler … et que voilà, si ça me plaît pas, ça me plaît pas et c'est comme ça ". Et mais … Et du coup, on dit … beh voilà donc là, tu comprends que

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

c'est … c'est quand même … bon, pour le … pour le prof, c'est violent ce que tu dis là. " Ah bah non, pas du tout. Justement j'aurais pu être bien pire. Je me suis bien exprimé ".

(2) " Oh mais j'ai été calmement hein "

(1) Tant que la forme y est … ça va. " Je me suis pas énervé, j'ai pas … "

(2) " J'ai pas balancé mon banc donc ça va ".

(1) Oui, voilà.

(3) Maintenant, il y a peut-être parfois le phénomène … enfin … une maman nous a fait remarquer ça dernièrement que … euh …

(1) Je vais y aller … Merci. Désolée hein.

(3) Elle observait quand même que il y a de plus en plus de professeurs aussi via les réseaux sociaux qui demandent à être ami avec des élèves ou vice-versa, des élèves qui demandent à être amis avec des profs. Et donc ça casse un peu ce côté hiérarchique parce que chacun a accès un peu à la vie privée de l'autre. Et donc alors, on peut faire des remarques ou des commentaires : " ha, je vous ai vu faire ça ou faire ça ". Ça crée une proximité qu'il y avait pas avant.

(2) Ouais et … et … mais en même temps, une proximité. Donc ils s'acceptent sur les réseaux mais ils n'acceptent pas la proximité dans le réel.

(3) Oui, tout à fait.

(2) Il y a une contradiction, quoi. À un moment donné, il va falloir accepter que les jeunes ne sont plus … que les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus les jeunes d'hier. C'est tout, ils ont changé et il faut aussi pouvoir s'adapter. Sinon le fossé, il se creuse et c'est violent quoi. Donc l'institution scolaire, elle est quand même … elle doit un peu ramer, hein ? Pour rattraper le retard.

(3) Et je pense que … enfin, quand je discute avec ma collègue qui est dans l'enseignement général, c'est encore un autre public. Donc je pense que les réalités sont encore différentes. Parce que ce ne sont pas majoritairement les mêmes milieux sociaux, les mêmes valeurs qui sont véhiculées. Et ce ne sont pas les mêmes parents.

(2) Non.

(3) Pour vrai, nous, on a quand même plus de parents dont un des deux est au chômage … tous les deux ou des familles monoparentales. Quand on regarde les …

(2) Désengagés du scolaire …

(3) Oui, c'est ça. Quand on regarde le type de parents qu'on retrouve dans l'enseignement général, c'est … c'est un autre profil hein. Donc ce sont d'autres demandes aussi. D'autres problématiques.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Je trouvais intéressant votre … votre histoire de désengagement ? Parce que enfin, moi je l'entends alors au niveau des adultes, en tout cas de certains adultes … vous disiez tantôt aussi pour les … les professeurs. Enfin, je sais pas si … par rapport à ça, vous auriez un peu plus de … enfin, d'autres choses à dire ou d'affiner un peu cette histoire de désengagement des adultes ? Je sais pas si …

(2) Et de nouveau, ça dépend. Ça dépend des milieux. Donc soit on est dans du … trop d'engagement, j'ai envie de dire. On a des parents qui font de l'ingérence dans le …dans le milieu scolaire. Donc … enfin, ça pose vraiment … enfin, dans certains milieux, beaucoup de questions. Moi, j'ai le cas pour le moment : une école qui cumule les … les interventions des parents dans les … dans la cour de récré, sur les sanctions qui sont appliquées, sur ceci, sur cela, qui réclament " mais vous devez faire comme ça … et les aménagements raisonnables, j'ai droit à ça, ça, ça et ça ". Donc on vient revendiquer. Donc on a … on est dans un sur-engagement. Et puis, vous avez d'autres milieux où euh … où là, beh l'école … c'est un peu … c'est inaccessible, quoi. On parle pas … on ne parle pas la même langue. Donc c'est deux mondes qui se rencontrent pas. Mais ça, je suis pas sûre que ça date d'aujourd'hui. Je crois que ça a toujours été le cas. Il y a des parents qui se sentiront toujours éloignés du scolaire … c'est pas une évolution particulière. Ca, je pense pas.

(3) Je pense, par rapport aux professeurs … je crois quand même que beaucoup de professeurs sont un peu perdus dans la manière de communiquer avec les jeunes. Parce que je crois qu'il y a quand même … ils constatent qu'il y a un fossé entre leurs générations, la manière dont ils … dont ils ont été éduqués, dont ils ont grandi. Eux étaient quand même moins … Les réseaux sociaux, c'est depuis voilà … 10-15 ans. Mais donc, les jeunes profs, ça va encore, mais les profs un tout petit peu plus âgés, c'est compliqué. Autour de la quarantaine, c'est ça devient compliqué parce que c'était moins … c'était moins habituel.

(2) Ils n'ont pas grandi avec, en tout cas.

(3) Voilà, c'est ça. Donc ils sont plus étrangers à ça. Et puis ce qu'on constate aussi, c'est certaines problématiques vécues par les jeunes, on les retrouve chez les profs. Par exemple, il y a comme une sorte d'isomorphisme entre, par exemple, le décrochage : on voit des classes où beaucoup … les élèves décrochent beaucoup. Puis on constate la même chose au niveau des profs.

(2) Oui, on est sur un taux d'absentéisme énorme …

(3) Je pense à une école où il y a un taux d'absentéisme de lors de d'un quart des élèves. On en discute encore avec le directeur il y a pas longtemps, d'une école. Il disait " mais c'est … c'est … chez les profs, c'est pareil quoi.

(2) Ouais.

(3) Absentéisme, perte de sens aussi. Ils sont un peu perdus : est-ce que je suis bien à ma place ? Quand même des jeunes qui essaient et puis qui quittent. Ça c'est assez … c'est … avant, on rentrait dans une école, on restait prof, quoi. Non, ici, c'est " je n'en sortirai jamais ", quoi … ils se disent " c'est pas pour moi ". Le l'enseignement, c'est …

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Et … et ça, vous … vous avez une explication à ça ou pas ? Vous identifiez un peu ce qu'il fait …

(3) Parce que il y a … maintenant le métier de prof, ce n'est pas

(2) Pas que prof. Plus que enseigner …

(3) C'est gérer un groupe, déjà. Gérer des comportements … L'agitation des élèves, des comportements tout azimut. C'est gérer les problématiques de chacun parce que chacun vient avec son histoire, vient avec sa demande.

(2) C'est adapter sa pédagogie pour tous.

(3) Oui, c'est ça … c'est changé sa manière de donner cours

(2) Sa manière … ouais, c'est changer sa … sa façon de donner cours.

(3) Utiliser de nouveaux outils qui sont maintenant les tableaux interactifs

(2) C'est gérer les parents.

(3) Gérer les parents, ouais.

(2) Qui sont pas toujours simples, donc tous ceux qui justement se permettent un peu de … qui inondent les profs de mail jusqu'à pas d'heure … en leur disant comment ils doivent fonctionner.

(3) Gérer des élèves quand même qui ont de grosses problématiques …

(2) L'administratif

(3) … comme … bon si … il y en a certains qui fument avant de venir à l'école

(2) La consommation

(3) Au niveau de la … de leur comportement … des comportements étant quand même influencés par ce qu'ils ont fumé ou parce qu'ils ont bu le temps de midi, bah voilà … il y a de plus en plus … Nous en tout cas, on est confronté … à x, à des élèves qui vont pendant le temps de midi se boire un verre ou fumer. Ils rentrent, ils sont hein … donc quand le prof leur fait une remarque, bah ils partent au quart du tour parce que ils ne sont pas ... Voilà, ils sont sous l'effet de … de drogue donc il faut gérer ça, de la part du prof. Donc soit ils font … ils font semblant de ne pas voir et l'élève dort sur son banc. Ou ils vont … ils font la remarque et donc ils ne savent pas comment l'élève …

(2) Ils vont au conflit.

(3) Ils vont au conflit, voilà. Donc je trouve que on ne les forme pas à … à gérer des élèves un peu plus difficiles, des élèves qui n'ont pas spécialement envie d'apprendre non plus, qui n'ont pas envie d'être là, qui … qui ont du mal à se parler entre eux. Enfin voilà ! Et donc, c'est vrai que parfois … quand des élèves s'insultent ou quoi, il y a des profs qui … qui ne réagissent même plus parce que … euh, ils ont peur de ne pas être adéquats dans la gestion de

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

du conflit. Ou même des règles comme retirer son bonnet quand on est en classe ou … voilà, ils ne font plus de remarques parce que ils n'arrivent … ils n'en viennent pas à bout. C'est … y a des élèves qui viennent sans feuilles, sans BIC et c'est …

(2) Qui regardent des séries pendant les cours …

(3) Et c'est toujours répéter la même chose : " ton gsm ici, v'là un bic mais on prend pas un bic à la fin du cours ". Donc c'est … c'est plus le même profil d'élèves. Et … et donc ça génère des … des difficultés parce que je ne sais pas si … quand les élèves qui sortent de l'école, qu'est ce qu'on leur a appris sur quels genres de population, à quel genre de population ils vont avoir affaire ? Vous voyez ? Je crois qu'il y a parfois un choc entre ce qu'on nous apprend à l'école et puis quelle est la réalité, quoi. C'est … c'est un métier que moi, je trouve très difficile et puis, plus très fort valorisé non plus hein.

(2) C'est pas valorisé …

(3) Pour les profs … Ils doivent s'adapter constamment à des nouvelles réformes, des nouveaux programmes.

(2) Donc on a travaillé ensemble … c'est pas la même culture prof, non plus. C'était une culture individuelle, individualiste … Maintenant, on leur demande de travailler en collectif.

(3) S'impliquer dans l'école davantage.

(2) Donner du temps à l'école en dehors des heures.

(3) Et … et les élèves aussi. Faut s'impliquer plus avec les élèves puisque ils sont de plus en plus demandeurs, des profils individualisés. Parce que maintenant, on pousse … on parle d'aménagements, donc il faut s'aménager. Il faut s'adapter à … à la difficulté de l'élève, aménager son enseignement. C'est beaucoup de choses, beaucoup de défis hein … pour le prof.

(2) Et puis, être dans plein de réunions, plein de partenaires, alors il faut … il faut rencontrer tel et tel partenaire pour euh … Donc, ça multiplie les réunions. Et donc, heu … tout ça, c'est du temps. Et ici, encore, c'est parce qu'on parle du secondaire … mais si on parle de primaire, hein. C'est fois … c'est fois dix. C'est compliqué.

(3) Moi je trouve que …

(2) C'est un métier qui est pas évident et c'est en étant dedans qu'on s'en rend compte parce que … moi, je n'imaginais pas ça non plus avant de travailler en PMS non plus.

(3) Et ils sont seuls face à leur classe, hein.

(2) Oui, oui …

(3) C'est euh …

(2) Avec des cocos, c'est pas facile.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(3) Seul, en se disant que on est un être humain. Donc parfois, on a peut-être pas la réaction adaptée. Mais bon … est ce qu'on a toujours cette réaction adaptée ? Et mais ça commence … On a eu une institutrice qui racontait dans le fondamental, elle a dit un élève, juste avant les congés " oh je serai contente d'être en congé pour ne plus t'entendre ". Il faut remettre en contexte ! Quel parent ne dit pas ça ? " Je serais content que tu sois au lit pour ne plus t'entendre ". Les parents, ils ont voulu voir le directeur. Le prof avait dit ça. Il faut mettre … toutes les paroles sont analysées. Vous dites quelque chose à votre … un prof va dire quelque chose à l'enfant, il va répéter. Les élèves, ils se lèvent, ils veulent sortir … bon, quoi ? Je me mets devant la porte ? Je me mets pas devant la porte ? Tout le temps réfléchir à voilà … quelle attitude avoir ? Parce que les élèves s'autorisent plus de choses, donc ça déconcerte aussi des professeurs. Je réagis comment face à ça ?

(2) Et ils laissent rien passer hein.

(3) Et tout de suite, on va voir la direction : " c'est marrant … porter plainte, si je vais porter plainte ". Donc nous, on est appelé aussi … vous voyez, pour un peu faire la médiation. Et c'est " je veux, je revendique …". Même moi, je me suis surprise à dire la semaine dernière à une maman. Directeur était là mais bon, c'est un jeune directeur donc il commençait. Je dis " Madame, enfin … je vous invite peut-être à dire je souhaite ". J'en avais marre de l'entendre répéter " je veux, je veux que l'école fasse, je veux, je veux ". Je souhaiterais. Mais si elle parle déjà comme ça, les enfants … Bon, voilà … c'est … mais à un moment donné tu te dis " stop quoi !". Mais voilà …

(2) Chacun son job !

(3) C'est l'école d'aujourd'hui, oui.

(2) Sinon tout … sur les questions d'image, de confiance et cetera. Moi, je rejoins vraiment x. Par rapport à ça, on sent qu'il y a une trop grande confrontation à sa propre image tout le temps. Ça quand même … Maintenant, ça a toujours été une question à l'adolescence aussi, hein. Mais ça n'aide pas, en tout cas.

(3) Non.

(2) Ça ne résout rien.

(3) Alors certains élèves s'en sortent en … donc assument leur image, peut-être qui est différente des autres, alors en se mettant un peu de côté. C'est un peu leur manière, voilà … " je me mets de côté, je … je bouche mes oreilles par rapport à ce qui peut être dit. Mais il faut une certaine maturité pour ça aussi.

(2) Une force.

(3) Oui, voilà … une certaine force de caractère. Pouvoir se dire mais y a comme ça … on … on observe dans des classes, un peu des … des élèves un peu … voilà, solitaires ou qui se regroupent à deux parce qu'ils sont un peu différents du groupe et ils n'ont pas envie de … de changer. Ils ont envie d'assumer leurs différences. Et euh … ils se mettent un peu en retrait pour ne pas non plus souffrir … souffrir et se protéger par rapport … voilà, aux remarques.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

Oui, peut-être une question … Est ce que … vous remarquez ? Je ne sais pas s'il y a des aspirations, s'ils ont un peu, les ados, des aspirations, que ce soit plus spirituelles ou religieuses ? Qu'ils aspirent à des choses comme ça ? Et est-ce qu'ils en parlent en entretien ou … ou pas ? Non ?

(2) Moi, personnellement euh …

(3) Moi, j'ai déjà eu mais c'est rare. C'est rare ! J'ai déjà eu, mais c'est plutôt euh … c'est des élèves alors déjà euh … avec une religion bien marquée … musulmane … voilà qui sont en plein questionnement, cheminement. Ou alors, voilà … des cas un peu dé … des exceptions, des élèves oui … qui se … qui lisent, oui, des livres de philosophie.

(2) ça, c'est rare.

(3) Voilà, c'est rare. Voilà, c'est très rare. Parce qu'il faut déjà aussi …

(2) C'est vraiment pas quelque chose qu'on remarque, qui est notable quoi.

(3) Non. Par rapport aux élèves musulmans, ça … tu as certains élèves qui sont … qui cheminent par rapport à ça, qui se questionnent « quel adulte je serai plus tard ? Tiens, est-ce que je vais oui ou non ? Comment je vais vivre ma religion » ? Ça oui.

Je pense qu'on a un peu fait le tour des questions que j'avais préparées. Mais je … je sais pas, par contre, si vous, il y avait des choses que vous vous teniez à évoquer et qui ne l'auraient pas … enfin, qui ne faisaient pas partie soit de mes questions ou qui n'ont pas été abordées ? Je sais pas s'il y avait … s'il y avait des choses que vous teniez à dire ? Ou à partager par rapport à votre … votre pratique quoi auprès des adolescents ?

(3) Moi, je pense que les jeunes d'aujourd'hui, voilà … ce sont des jeunes qui ont … qui ont beaucoup de potentiel. Euh … Maintenant, je pense que, pour moi, le problème, c'est que l'école n'est plus vraiment adaptée à … à ce qu'ils sont … aux jeunes d'aujourd'hui. Et je crois qu'on doit vraiment aller vers un autre type d'école. Penser autrement l'école. Pour pouvoir, voilà … rendre le … parce que si un jeune veut apprendre quelque chose, tout ce qui est information, qu'est-ce qu'il fait ? Il va sur Internet. Il a toute l'information qu'il souhaite. Donc, il y a beaucoup d'élèves effectivement qui n'ont pas spécialement envie d'écouter parce que tout ce que Madame dit ou que Monsieur dit, ils ne voient pas à quoi ça va leur servir déjà. Et puis, ils peuvent trouver l'information autre part.

(2) Mais en même temps il n'ira jamais la chercher.

(3) Non

(2) Et ils ne savent pas comment aller la chercher. Donc au moins, leur apprendre ça !

(3) Oui, voilà.

(2) Avoir l'esprit critique …

(3) Comment trouver l'information ?

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(2) Et aller chercher l'information. Et qu'est ce qui … qu'est ce qui … qu'est ce qui serait pertinent que tu connaisses dans le cas de … de … de … de ce que t'as envie de développer comme projet ? Donc travailler avec eux sur ces … sur ces compétences-là, ce sera intéressant. Mais on voit quand même aussi que c'est … c'est … il y a un rapport très individualiste au monde. De toute façon, de plus en plus … Et ça … ça … ça, moi, ça me paraît clair et net. Et donc un intérêt pour le collectif, pour la citoyenneté, pour sa place dans le monde, à quoi … à quoi je sers, et cetera … alors là, c'est bulle, hein ? Enfin c'est … c'est très compliqué. Et en même temps, quand on les … ils sont aussi, je trouve, plus qu'avant, très très très différents en groupe qu'en individuel. Quand on fait des animations et qu'on voit leur dynamique …

(3) C'est vrai.

(2) Et quand on les voit en individuel, on se dit c'est pas le même gamin, quoi. Et donc, ça c'est super intéressant.

(2) Et on peut … on peut vraiment aller … mais moi, je … j'entends parfois qu'on cause d'un gamin en conseil de classe, j'ai l'impression que je ne le connais pas … du tout ! Et quand moi, je cause de … du gamin en conseil de classe parce qu'il me autorisait à le faire pour évoquer une ou deux choses de son parcours pour que les profs le comprennent … les profs n'ont pas l'impression qu'on parle du même, non plus quoi. Ca je trouve que c'est très très fort.

Très marqué ?

(3) Ouais mais on constate ça entre … euh … au sein donc … des écoles … entre … donc au niveau du comportement du jeune durant les cours généraux et les cours pratiques. Ce sont des jeunes déjà qui sont différents.

(2) Tout à fait.

(3) Quand j'entends les profs parler d'un jeune qui soit en général … ou de l'option, c'est … c'est … on est face à un jeune qui est différent. Par exemple, les hôteliers ils ont … ils doivent travailler ensemble. Donc ce collectif est mis en avant

(2) Oui mais il est travaillé !

(3) Ha oui, tout à fait.

(2) Ils n'ont pas le choix.

(3) Et il est développé.

(2) Tout à fait.

(3) Mais c'est pas pour ça que, dans les cours généraux, ils se rentrent pas dedans hein. Mais une fois qu'ils sont en pratique, ils sont obligés de mettre le … leur problème de côté, les conflits de côté pour travailler ensemble parce que c'est ça qui prime.

(2) Ouais, c'est ça. Voilà.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(3) Sur leurs petits problèmes personnels, hein. C'est …

(2) Voilà.

(3) Et alors … Je trouve que il y a … quand j'ai commencé à travailler y a une trentaine d'années … dans les écoles, il y avait des moments consacrés aux échanges avec les élèves. Ça s'appelait clés pour adolescence ou il y a eu les conseils de coopération, conseil d'élèves et ça, je trouve ça dommage … qu'il n'y ait plus ça : des heures octroyées dans les écoles pour échanger avec les élèves, voire un peu …

(2) Un espace de parole ?

(3) Oui, un espace de parole.

(2) Ça existe encore !

(3) Dans peu d'écoles hein …

(2) Mais … dans le fondamental.

(3) Ah oui bah voilà.

(4) Pas … pas dans le secondaire. Dans le secondaire, c'est rare.

(3) Alors qu'avant, je trouvais que … donc jusqu'en troisième, il y avait ce … ce moment.

(2) Des espaces régulés dans le fondamental…

(3) Et on est en train d'essayer de réintégrer ça via des formations octroyées par des services comme Infor jeune, et cetera … qui viennent former les professeurs à dialoguer avec les élèves. Parce que … il y a plus cet échange. Donc les élèves règlent les problèmes entre eux mais ne savent pas comment les gérer. Donc ça prend des proportions alors que si on se mettait autour … hein … autour de la table et qu'on discutait, qu'on essayait avec des petites techniques, qu'on essayait d'échanger sur ce qu'on a vécu. Beh ça pourrait résoudre beaucoup de problèmes. Donc du temps vraiment consacré à … à évaluer un peu notre vivre ensemble et le faire évoluer. Voilà, c'est …

(2) Mais ça relève un manquement éducatif hein ?

(3) Oui

(2) La capacité à … à se parler de manière constructive, à trouver des solutions, à aller chercher ses ressources, à être dans la solidarité … question de l'empathie, enfin tout ça, c'est tout sur la tronche de l'école, hein, maintenant. Elle doit aussi faire ça.

(3) Voilà, c'est ça, c'est ça … c'est plein de missions qui lui ont été rajoutées.

(2) C'est pas possible quoi. C'est pas possible parce qu'il y a des choses qui sont pas rattrapables en fait … par l'école de toute façon. Et c'est complètement illusoire de penser qu'on va subitement développer de l'empathie à douze ans.

(1) **AP1** : assistante en psychologie, femme, 10 années de carrière auprès d'adolescents. (2) **AS5** : assistante sociale, femme, 15 années de carrière auprès d'adolescents. (3) **D4** : direction (psy), femme, +/- 30 années de carrière auprès d'adolescents. PMS libre, ISE varié.

(3) Donc … donc elle doit rester carrée mais en même temps s'arrondir dans plein de situations, quoi. Donc c'est c'est compliqué hein ?

(2) Voilà donc.

(3) Et voilà.

Je vous remercie en tout cas pour le … le partage de l'expérience et …

Entretien P3

Voilà et bien bonjour et merci encore d'avoir accepté de de me rencontrer. Donc voilà, on vient d'évoquer ensemble le formulaire de consentement, Ben que vous venez de recevoir et donc que vous avez accepté de de consulter et de signer par la suite de cet entretien.

Tout à fait

Donc Ben il est stipulé dans dans le formulaire que c'est ce cet entretien est anonyme et confidentiel, donc les données qui vont être recueillies aujourd'hui ne seront utilisées que dans le cadre de mon mémoire et ne seront pas diffusées par ailleurs. C'est un entretien qui est semi directif, donc ça veut dire que il y a une visée qui est compréhensive et non pas de jugement. Donc c'est vraiment, aujourd'hui, c'est, l'important, c'est de recueillir votre perception de du terrain et de et des adolescents. Donc c'est anonyme et confidentiel et vous avez accepté donc que j'enregistre aussi ce cet entretien.

Ok

Vous pouvez mettre un terme à l'entretien à n'importe quel moment si vous l'estimez nécessaire

D'accord oui

Et alors vous n'êtes pas obligée, donc moi j'ai rédigé un guide d'entretien ou je vais vous poser quelques questions mais vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions, il y a pas de, voilà, y a pas, vous sentez, sentez-vous à l'aise par rapport à ça, ça va ? Je sais pas si, à ce stade, vous avez des questions ou ou si on on y va ?

Non, les choses sont bien claires.

Ok. Bon, je vais d'abord donc vous poser quelques questions de présentation pour savoir un peu, ben quel professionnel vous êtes votre fonction, et cetera et le centre dans lequel vous travaillez ?

Et donc je suis. Donc je suis x, je suis psychologue de formation. Et donc ben j'ai travaillé en PMS depuis quand même déjà pas mal de temps. Donc depuis 2001 et donc ben je suis ici dans ce centre depuis 2004. Et donc je travaille dans une population maternelle, primaire et secondaire enfin j'ai qu'une école sur mes huit établissements du secondaire où je suis référent principalement du 2e et 3e degré dans un collège.

Et et donc vous travaillez depuis 2001 en PMS. Et est-ce qu'avant ça vous vous travaillez auprès d'adolescents aussi ou pas ? En fait, depuis combien d'années vous avez travaillé auprès d'adolescents.

Ah oui, auprès d'ados. Ben c'est à dire que en fait, c'est vrai, quand j'ai commencé en 2001, j'étais beaucoup plus…ben si, j'ai commencé ma carrière avec des ados, mais c'est de l'enseignement spécialisé, donc ça, j'ai travaillé pendant quatre ans avec un an en secondaire spécialisé. J'ai travaillé aussi un petit peu au cefa. Ah et alors voilà dans un autre collège avant de me stabiliser ici et où voilà, j'ai pu travailler depuis 2005, en fait à nouveau avec le

secondaire de 2005 jusqu'à maintenant, ça va faire ouh enfin voilà, je viens de prendre conscience que j'ai 20 ans au sein de ce collège. Voilà, je commence à devenir, à faire partie…Enfin ouais, prendre de l'âge, je veux dire ça comme ça.

Alors ? Oui et donc enfin, donc vous travaillez dans un établissement secondaire et je ne sais pas s'il y a des choses importantes à dire par rapport à cet établissement ou par rapport à la population que vous rencontrez ou… ?

En fait c'est juste voilà c'est une population d'enseignement de transition. Enfin il y a du transition générale et transition technique mais c'est vrai que ce n'est pas une population on retrouve…Voilà, il n'y a pas d'offre de qualification ou autre. Voilà, c'est un collège d'une taille modeste, il y a 550 élèves en moyenne. Donc pour toute l'école. Voilà ce que je peux dire en fait, voilà, j'effectue une permanence au sein de cette école, donc un jour par semaine. Et j'y vais parfois plus si jamais, ben les demandes se justifient. On est au service des élèves, donc c'est cette journée de permanence, c'est vraiment d'abord pour l'élève, mais aussi pour l'équipe éducative. Enfin les professeurs, les enfin les il y a des parents aussi parfois qui nous appellent, mais ça donne un repère, on va dire ça comme ça aussi bien pour les élèves que l'école le fait qu'il y ait cette permanence comme ça une fois par semaine. On assiste aussi au conseil de classe, voilà. Et aux réunions pluri que l'école peut organiser.

Aux réunions pluri ?

Pluridisciplinaires. Enfin quand il y a des réunions, je veux dire voilà qui… enfin pour pour certains élèves par exemple, voilà de faire venir parfois des personnes extérieures. Ou alors on travaille aussi de plus en plus avec les pôles aussi hein. Donc là maintenant bah ils sont implantés dans le collège dans lequel je travaille et donc on travaille aussi en collaboration avec eux. Il y a encore un élève qui en intégration par exemple, donc là aussi je veux dire, on accompagne. Donc dans enfin voilà un petit peu dans tout cela.

Et donc oui, enfin. Je vais reprendre un peu les questions, mais vous avez déjà Euh… Oui donc finalement qui qui peut qui peut adresser une demande au PMS. Comment la demande arrive ? Et et quels sont finalement les objets un peu des demandes. Est-ce qu'il y a des demandes qui reviennent et que vous avez ciblées ?

Ben disons qu'en fait, voilà qui peut faire une demande, je dirais qu'il y a l'élève évidemment ça, par le fait que on soit donc présent dans l'école, ils peuvent venir nous trouver directement. Ou alors donc on a aussi une boîte aux lettres. On a une adresse mail, voilà, ou par le biais aussi des éducateurs. Voilà. Donc ça c'est vraiment l'élève. Il y a également les professeurs, il y a les éducateurs. Enfin, il y a tous ceux qui sont des acteurs de l'école et il y a les parents. Oui et alors l'autre partie de votre question c'est je ne sais plus.

Donc y avait le, qui faisait la demande et l'objet finalement des demandes. Pourquoi on vient ? On vient vous trouver ? Oui et peut être, là, voir un peu quelles demandes seraient plus…qui émaneraient plutôt des jeunes. Et s'il y a une différence avec les demandes des professeurs ou des éducateurs, voilà.

Ben je dirais que on a par exemple le relationnel où là je veux dire, Ben voilà, j'ai des élèves qui qui viennent parce que ça ne va pas, ils viennent parfois pas seuls, ils viennent avec des amis. Enfin voilà où c'est leurs amis qui quelque part ont remarqué que ça n'allait pas fort et donc il pousse l'élève à venir vers enfin dans nos bureaux. Je trouve ça une chouette démarche d'avoir des amis comme ça. On va dire ça comme ça parce que parfois je veux dire Bah l'élève est en questionnement si je peux dire questionnement par rapport à lui-même parce que ça va pas en famille. On a des élèves parfois qui viennent quand même nous voir… On a des petits mots dans la boîte aux lettres en disant : « Ben écoutez, voilà, j'aimerais bien pouvoir vous rencontrer parce que ça va pas fort chez moi », enfin voilà. Euh et donc par contre j'ai moins de demandes spontanées d'élèves en disant mais voilà je suis en échec partout. Enfin ou ça va pas dans telle matière j'aimerais bien être aidé ça c'est plutôt peut être plus les professeurs lors des conseils de classe où on a plus ce type de demandes là. Alors les voies par lesquelles ben oui, il y avait la boîte aux lettres et je dirais que je trouve depuis le le le la crise qu'on a vécue... hé bien j'ai de plus en plus de demandes par mail, même par mail des profs comme aussi bien des élèves…voilà, ça c'est quand même je trouve renforcé, ce n'est pas plus mal parce que comme je suis là présente qu'un jour par semaine, Bah ça permet aussi de pouvoir être au courant et de répondre parfois passer plus vite à la demande que avant quand c'était par le biais de la boîte aux lettres. Voilà et puis bon par rapport aux élèves, même si il y a l'adresse du PMS, il y a peu d'élèves qui appellent au PMS en disant Bah voilà je voudrais un rendez-vous. Donc voilà donc l'aspect des mails surtout dans le 2e degré. Dans le 3e degré c'était déjà quand même assez bien courant mais dans le 2 plus que les élèves de 3e par exemple. En fait avant 2020 et après 2020, je trouve qu'il y a vraiment une différence dans leur enfin dans dans le fait de de prendre contact ou de communiquer par cette voie-là.

Ça, c'est vraiment un effet du COVID ?

Oui enfin je pense que ça, ça a joué.

I**l y a, il y a d'autres effets du COVID que que vous remarquez dans votre dans votre pratique de terrain ?**

Mais disons que j'ai beaucoup plus de situations…je veux dire d'élèves en décrochage scolaire, voilà au niveau, enfin voilà qui touche aussi la motivation, beaucoup d'anxiété aussi et j'ai il y a eu le covid, mais il y a aussi eu par exemple, j'ai eu des situations d'élèves qui ont été impactés par les inondations.

Oui

Donc on a vécu, enfin voilà déjà une période anxieuse avec ce COVID. Et puis paf, on a eu ces inondations là en 2021 et j'ai l'un ou l'autre élève qui habitait voilà près d'une rivière où ça avait débordé, où il y a eu des dégâts à la maison et qui avait peur que ça se reproduise… peur qu'il arrive quelque chose quand ils ne sont pas là, à quelqu'un de leur famille. Voilà donc il y a eu, voilà des des impacts et ça joue évidemment sur le bien-être de l'élève en fait.

Et par rapport à à d'autres, d'autres crises donc, que ce soit la crise économique, la crise migratoire, parce que y a forcément la crise du COVID qui a impacté tout le

monde. Mais ça, il y a des choses, des choses que vous avez remarquées ou pas nécessairement ou vous n'avez peut-être pas identifié en rapport en lien avec ces crises ?

De d'autre que je veux dire oui. Enfin ce que j'aurais pu remarquer par rapport à l'impact de ces crises sur les jeunes ?

Oui

Ben disons qu'enfin je ne sais pas si je réponds à la question sur ce que j'ai une idée. Bon, je parlais des mails, mais je dirais que je crois que la crise qu'on a vécue, bah faut aussi en sorte qu'on était un peu cloitré chez soi où les écrans avaient déjà quand même pas mal de place, mais chez certains c'est devenu quand même beaucoup plus important, même envahissant je dirais quand même que, enfin, je dirais peut-être que si je trouve un avantage aux écrans, c'est que pour certains élèves, bah ça a permis quand même de garder le contact. Il y a même des élèves plus timides, introvertis quand parfois difficiles à se faire…je veux dire des des amitiés qui par le biais du virtuel. Bah ose plus. Maintenant, je dirais qu'il y a la barrière du virtuel et du réel, et donc on retrouve quand même chez certains adolescents, bah ce surinvestissement enfin voilà des écrans, mais qui va retentir à plein niveau parce que… Parfois ben voilà ils sont là en train, enfin avec le GSM ou autre jusqu'à je ne sais pas quelle heure donc ils sont fatigués. Puis, ensuite, ils n'arrivent pas bien à suivre, ils ne savent pas se concentrer. Enfin on est dans un cercle vicieux infernal en fait. Voilà ce enfin voilà, ce n'est que moi dans ma petite expérience. Voilà enfin du enfin de du secondaire que j'ai ou j'ai vu quand même qu'il y avait quand même des élèves qui avaient été impactés à ce niveau-là au niveau des écrans et de l'investissement de des écrans de façon globale quoi. Parce que avant ça existait hein voilà de la la dépendance aux écrans, c'est pas venu en 2020, mais je vois quand même une recrudescence ben de symptomatologie liée à ça depuis le COVID en fait.

Et il y aurait d'autres effets sur d'autres d'autres aspects de votre travail alors au niveau relationnel peut-être ou ou sur votre manière, vous de de enfin de travailler s'il y a eu des des effets par rapport sur d'autres points que les adolescents ?

Ah oui, de façon plus oui globale au niveau du PMS vous voulez dire… évidemment. Enfin je veux dire enfin, nous déjà on a dû s'adapter je veux dire à toutes ces crises donc. Enfin, maintenant, on a nos… Enfin, il y a une numérisation au niveau des dossiers. Donc là enfin voilà, on gère les choses de façon plus informatique. On a dû se réinventer quelque part parce qu'il y avait quand même. Enfin dans la crise qu'on a vécue, il y a des gens qui étaient en souffrance qu'on pouvait pas voir, donc ça a permis quand même maintenant les les rencontres en visio, enfin tout ça on connaissait pas en fait, donc on a dû vraiment apprendre. Et je dirais que c'est resté, enfin moi ça m'a c'est enfin dans mon quotidien en tous les cas il y a encore parfois des réunions que j'ai en visio et encore parfois des rencontres que je peux faire en visio. Par exemple je vais prendre un jeune qui arrive pas à aller jusqu'au chemin de l'école, c'est trop compliqué même de venir jusqu'au PMS ou bien que moi ça n'est pas approprié que je vienne à domicile. Mais parfois Ben c'est déjà arrivé qu'on fasse une rencontre en visio par exemple.

Pour des élèves qui seraient en décrochage alors ?

Oui c'est ça c'est voilà. Donc enfin y a moyen voilà de trouver des choses auxquelles enfin moi en tous les cas personnellement je ne pensais pas avant donc voilà. Donc il y a enfin à ce niveau-là, on a enfin ça, ça a changé notre façon enfin d'entrer en contact. Euh et et c'est sûr et certain que bah à l'heure actuelle, moi je trouve qu'on a des situations de plus en plus complexes aussi. Et bah enfin, il y a des choses qu'on peut entre guillemets gérer seul. Il y a des choses où heureusement qu'on est en équipe. Je vous dirais que ça, je trouve que c'est une force de pouvoir réfléchir en équipe et pouvoir aussi je veux dire, savoir vers quoi on va. Enfin voilà. Donc ça c'est quelque chose dont je mesure peut-être plus l'importance actuellement.

De ces situations plus complexes, vous pouvez en dire un, un mot ?

Mais c'est à dire que, avant, ben je veux dire, enfin je dirais que voilà, c'est plus… Comment dire, il y a toujours eu des situations complexes, me dire ça comme ça, mais j'ai quand j'ai commencé maintenant, il y a 2001, 24 ans, voilà, la nature des demandes était complètement différente plus claire…il y avait par exemple un enfant ça n'allait pas dans un domaine on investiguait et on voyait ce qu'on mettait en place. Maintenant, moi j'ai vraiment l'impression que il y a des situations où enfin ce que j'appelle les bulles, je veux dire alors il y a l'enfant, enfin l'élève, et il y a toute des bulles qui gravitent autour de lui et où il y a il y a beaucoup de bulles où ça ne va pas. Et donc c'est compliqué déjà bah pour aider enfin déjà il faut essayer de voir avec l'élève quelle est la priorité à mettre en place ? Dans quelle bulle ? Enfin par quelle bulle commencer ? Et c'est pas simple en fait. Parce que voilà par exemple je vais prendre l'échec scolaire. L'échec scolaire parfois bah c'était lié parfois à des, enfin, à des ados qui fait une crise d'ados. On va dire ça comme ça. Maintenant. Bah ça peut être lié parce que voilà, il y a des problèmes en famille en même temps un jeune qui se remet en question enfin et qui n'a peut-être pas envie quelque part d'apprendre parce-que enfin il a peur de l'avenir. Enfin voilà, il y a le fait que au niveau relationnel, ça va pas non plus à l'école parce-que enfin il vit peut-être, je ne sais pas, mais là j'extrapole hein, mais il vit peut-être aussi, je veux dire via les écrans, une sorte de cyberharcèlement. Enfin voilà des choses comme ça. Et donc on est vraiment dans des situations ou euh que j'appelle complexe parce que il y a pas que un problème, il y a plusieurs problèmes, cet élève il a peut-être des troubles dissociés. Alors voilà et alors l'orientation je vais parler bêtement de l'orientation mais je trouve que c'est pas simple l'orientation à l'heure actuelle. Et donc Ben ça nous pousse aussi je trouve, à rechercher, à se former, à enfin à enfin voilà, je veux dire à assister à des conférences. Enfin voilà en tous les cas à essayer je veux dire de voir en quoi l'heure actuelle on peut mieux répondre aux besoins de la population à laquelle on est face quoi

et et et cette difficulté de l'orientation enfin, qui est moins simple aujourd'hui, ce serait-ce serait quoi en quoi ça peut être compliqué pour s'orienter ?

Mais je pense que parce qu'on est quand même dans une société enfin insécurisante qu'on est aussi dans une société, je veux dire, enfin, on va prendre au niveau des domaines et des métiers, je veux dire, il y en a, je ne sais pas combien. Et puis on est dans une société aussi où où tout bouge. Et donc maintenant, Ben je vais vous dire enfin voilà, on va prendre avant, avant on avait un diplôme, on peut trouver un travail, on peut se dire, allez hop, je fais toute

ma carrière, c'est ça. Maintenant on va changer. Je je reviens d'une formation récente là-dessus et donc je vais extrapoler. Donc je vais pas dire le nom, mais la, la formatrice nous a dit, voilà un jeune à l'heure actuelle qui qui sort de l'école va changer x fois de de domaines en fait. Enfin voilà. Donc c'est pas forcément de métier, on peut changer d'endroit, on va dire ça comme ça, mais faire toute une carrière comme ça devient mais excessivement rare en fait. Et donc c'est vrai que ça change la donne en fait. Enfin voilà par rapport au fait ben de trouver aussi sa voie de et puis si je la trouve en fait au niveau je veux dire, de de l'avenir aussi, y a plein de points d'interrogation. Enfin il y a tout ça aussi qui rentre en ligne de jeu. Et donc c'est ça qui amène aussi que l'orientation pour moi, c'est aussi tout un… enfin, c'est un processus, c'est quelque chose qui doit prendre du temps et et voilà. Et d'un autre côté au niveau PMS, ben voilà le temps parfois il manque parce qu'il y a beaucoup de choses qui rentrent en ligne de compte et et c'est ça parfois la frustration d'être agent PMS je trouve.

Oui par rapport par rapport à ça au niveau de la fin de la durée des fréquences de de rencontre, comment ? Comment ça se passe ? Par rapport à ça, ce que vous pourriez dire, des rencontres avec les adolescents ?

Mais on essaie vraiment, je veux dire voilà, bon, il y a des ados, ben qu'on va voir peut-être une fois je veux dire et où les choses se clarifient, donc on va peut-être les revoir par après. Enfin voilà, on laisse un petit peu le temps, y en a d'autres où la situation est beaucoup plus interpellante, donc alors à ce moment-là, on va les mettre en priorité. Quitte à les revoir une fois par semaine jusqu'au moment où voilà, on arrive à dégager des pistes avec eux parce que parfois aussi, enfin on voit, on est quand même soumis au secret professionnel. Il y a parfois des situations qui sont ben que j'appelle compliquées et le jeune ne veut pas du tout qu'on fasse un lien avec leurs parents aussi et ne pas faire un lien vers leurs parents ça ne va pas non plus parce que ça, ça ne résoudra pas le problème et donc parfois, mais ils ne veulent pas à la première rencontre. Et puis on les voit la 2e fois parce que souvent franchement honnêtement sur je dirais 10 élèves, je veux dire j'en, j'en ai souvent 5 qui veulent bien après la première rencontre que le lien soit fait et les 5 autres, il suffit parfois d'un ou 2 entretiens. Ils veulent bien en fait, ils ont besoin plus, d'être rassurés. Parce que ben voilà, il y a parfois la peur des conséquences, ils ont peur de…on doit les voir plusieurs fois. Enfin je dirais qu'on doit mettre parfois une priorité. Euh, et c'est pour ça que par exemple dans le collège où je travaille avant ben un élève avec 4 échecs, hop PMS et travailler sur les méthodes de travail, et donc enfin déjà un je suis psychologue de formation et psychologue clinicienne, donc j'ai pas de lien direct avec un enseignant et donc la méthode de travail ben si c'est vrai que je peux peut-être aider l'élève dans l'organisation, je veux dire travailler la motivation, enfin des choses comme ça… Mais commencer à voir avec lui un cours de de néerlandais ou bien enfin voilà des choses qui sont quand même plus précises. Je trouve que ça ne rentre pas dans mes compétences, donc voilà. Et donc on a soumis toute une réflexion aussi à l'école par rapport à notre rôle et par rapport aussi aux aux situations psychoaffectives qui étaient de plus en plus, enfin qui augmentaient dans l'école en expliquant qu'on voulait mettre notre priorité à répondre à ces besoins-là plutôt que au niveau d'une méthodologie et ça a poussé l'école aussi, je dois dire à réfléchir. Et c'est pour ça que par exemple, maintenant au conseil de classe, j'ai une école qui s autogère sur certaines choses en fait, mais ça nous permet à nous

alors de dégager plus de temps par rapport aux élèves en difficulté ou aux familles. Et ça c'est enfin. C'est pas facile je trouve parfois d'être agent PMS pour ça parce que on est, on est là en fait, on est sous contrat avec eux mais on a un pied dans l'école, un pied en dehors de l'école et il y a quand même des choses avec eux qu'il faut quand même revoir en fait. Et donc à chaque fois, ben dans les demandes qu'on nous fait, ben on a aussi nos missions, je veux dire, on a les besoins du jeune et on a des attentes en fait parfois de l'école et on doit parfois, ben voilà, remettre l'église au milieu du village. Et ça demande d'avoir de la diplomatie. Mais d'un autre côté, si on ne le fait pas, ben pour moi en tous les cas je vais partir pour moi, si je ne le fais pas, ben je ne serai pas en phase avec je veux dire le travail que je peux faire avec les jeunes ou leur famille en fait. Et donc c'est un éternel parfois recommencement. Mais je dirais que, alors pour répondre à votre question première de cette crise qu'on a vécue là, ça a permis parfois de rediscuter avec les écoles sur base de toute crise qu'on a vécue, du fait que ben les écoles se sont rendu compte aussi que les jeunes n'allaient pas bien. Et donc ça a permis, enfin, ça permet alors d'ouvrir le dialogue aussi pour pouvoir après reposer les choses. Puis on a eu les psys de premières lignes aussi qui sont arrivés. Car dans les écoles en secondaire, donc voilà, ça a été une aide je trouve. Une aide pas mal parce qu'on a eu une année où ouf, enfin j'ai fait une année, voilà ben j'avais 300 élèves à charge, je pense qu'on a enfin on a vu 120 élèves quand même je veux dire, mais qui n'allait pas bien, qui enfin y avait l'enseignement hybride aussi, enfin à cette époque-là il y avait des élèves qui n'arrivaient pas du tout à suivre par exemple, enfin voilà, donc ça a été vraiment une période compliquée et avoir eu un renfort, je trouve, c'était bien.

Oui, et ça c'est suite, c'est vraiment un effet de la crise du COVID aussi, les psys de première ligne dans nos écoles ?

Oui tout à fait, oui, enfin ça, euh. Enfin ça a été directement tous les cas suite à des crises, puisqu'on alors moi c'est le temps. Je veux dire, donc 2020 c'était le confinement. Je ne sais plus si c'était en 2021, en 2022 qu'on a eu des psys de premières lignes. Mais en tous les cas, ça a été suggéré par le gouvernement parce que voilà enfin, il se rendait compte en fait que les jeunes n'allaient pas bien.

Est-ce que vous avez identifié aussi quelques obstacles ou leviers ? Alors il y a déjà des choses qui ont été évoquées, mais des obstacles, des leviers à ces rencontres avec les jeunes adolescents ?

Ha leviers obstacles...dans quel sens en fait ?

Ce qui pourrait freiner pour vous les rencontres avec les adolescents ? Ou qu'est-ce qui pourrait faciliter ce que ce que vous vous y a des choses que vous avez repérées un peu par rapport à ça ou pas ?

Je vais essayer peut-être d'abord de façon générale, enfin voilà. Le frein donc, où les obstacles par rapport aux rencontres avec donc avec les jeunes ? Qu'est-ce que je pourrais dire il y en a certainement. Je vais partir sur un truc basique, mais je veux dire parfois, nous, c'est vrai qu'on voit les jeunes pendant leurs heures scolaires. Et donc ça ça peut parfois être un frein. Et surtout moi je suis là que un jour semaine. Et donc si je vois un jeune plusieurs

fois je ne vais pas aller le prendre, voilà, au cours de maths chaque semaine ça n'ira pas non plus. Et donc se trouver parfois les moments c'est pas simple d'autant que voilà, il y en a certains qui ont parfois des options en dehors du collège. Ce qui fait qu'ils ne sont peut-être pas tout le temps-là non plus. Et alors voilà, il y a des enseignants, parfois encore, enfin c'est un peu paradoxal qui nous demande de voir certains élèves, mais on ne peut pas. Je veux dire voilà, on peut pas tel ou tel moment et donc voilà, faudrait que je travaille après quatre heures, on va dire ça comme ça et donc ça voilà, c'est pas quand même possible.

C'est exprimé comme ça ?

Moi. En fait, j'ai eu ça, ça ce n'est pas lié à la crise COVID du tout. Oui, j'avais ça au début et puis après il a fallu quand même faire comprendre qu'il fallait mettre…mais ça c'est quelque chose qu'on rediscute avec la direction de l'école par exemple. Enfin donc voilà d'autres freins aussi. Il y a parfois des élèves qui viennent me voir mais dont les parents ne sont pas pour le PMS. Et donc voilà. Donc on travaille avec eux…mais comme je disais tout à l'heure, eux sont porteurs parfois de certaines choses où il faut que le lien avec les parents si on veut quand même que des choses se mettent en place. Voilà. Donc ça c'est quand même un frein aussi. Alors voilà donc… ce qui pourrait encore être un frein dans la situation que je vis avec l'école ou sinon, je trouve que ça, ça se passe quand même bien. Il y a une confiance PMS écoles. Et ça, je trouve que c'est quand même une base. On est dans un collège en fait. Où… Donc oui c'est un c'est un… pardon…. Je suis dans un collège où il y a pas mal de demandes donc par rapport PMS, maintenant, parfois, ils ont tendance à pousser l'élève, je veux dire à venir vers nous. Et et donc en fait ben voilà, moi je ne travaille pas dans enfin j'aime pas travailler avec des jeunes qui se sentent obligés et et de toute façon je vais partir d'eux donc c'est déjà arrivé aussi que le conseil de classe me dit ou un prof, voilà il faut que tu vois l'élève pour ça et pour finir quand on analyse les choses, ben c'est peut-être d'autres choses qui faudrait et donc moi je travaille ces autres choses-là en fait. Donc j'ai une tendance à ne pas forcément répondre aux attentes directes de l'école mais de l'élève, voilà, je veux dire, certains élèves en tout cas peuvent se sentir mieux parce que dans le fond, il doit aussi et et voilà.

Je je sais pas si l'idée c'est celle-là, mais de de dire parfois le problème qui est mis en évidence par les professeurs, finalement ça se transforme quand vous rencontrez le l'adolescent, il y a d'autres choses ou c'est et et c'est à partir de là…

Oui c'est ça voilà exactement.

Donc voilà le le problème peut se transformer en en fonction de de ce que l'adolescent va en dire ou ce genre de chose ?

Exactement oui c'est ça. Ben oui, dans l'entretien en fait, enfin, y a d'autres choses, on va qui sont amenées qui sont importantes à travailler plus que la demande initiale du prof de toute façon le prof souvent c'est par exemple il ne va pas bien ou des choses comme ça. Et donc en fait voilà qu'on travaille cet aspect-là ou un autre aspect l'objectif c'est le bien-être du jeune en fait. Et oui et alors un autre frein que je rencontre aussi de temps en temps, c'est souvent on nous fait la demande en conseil de classe de voir tel ou tel élève. Donc moi je demande

quand même à ce que le titulaire puisse en parler à l'élève, qu'on essaie de pas mettre ça dans un bulletin non plus, enfin surtout je veux dire si c'est un mal-être ou des choses comme ça, parce que si l'origine est familiale, enfin voilà, je trouve que ça fige donc mais parfois il y en a qui donne l'invitation PMS mais sans donner d'explication à l'élève et donc j'ai parfois des élèves qui viennent chez moi mais qui savent pas pourquoi et donc ils sont stressés évidemment parce que ben on est quand même le PMS. Enfin voilà et et donc ça c'est là-dessus ben on essaie d'y travailler parce que je trouve que c'est inconfortable pour l'élève, en fait. Et c'est parce que parfois, quand on quitte vraiment le pédagogique, certains enseignants, c'est plus compliqué pour eux je veux dire de pouvoir peut-être expliquer enfin les choses ou autres. Mais c'est inconfortable en tous les cas de se retrouver face à des élèves qui arrivent et qui ne savent pas. Ils sont déjà gentils de venir.

Oui, ils acceptent de venir, mais sans savoir oui pourquoi ?

Oui Et alors ben il y en a certains quand même qui arrivent vraiment, comme s'ils avaient un examen oral. Enfin parce qu'ils se ils disent, voilà, il y a quelque chose de grave ou des choses comme ça. Et alors, j''avoue que ben c'est vrai que je n'ai pas tout le temps la situation de tous les élèves, enfin je veux dire en mémoire parce que quand je quand je connais pas les situations donc c'est compliqué aussi se retrouver face à un élève qui ne sait pas. Donc là je je enfin je prends quand même le temps de discuter avec lui et donc à ce moment-là ben voilà, je vais repartir de lui en fait et je lui explique que c'est parce que j'assiste au conseil de classe et que ce sont ces professeurs qui enfin qui se soucient de savoir un peu comment il vit son année. Donc j'essaie de de rester général parce que je n'aime pas non plus reprendre mon ordinateur et lui dire, attends, je vais voir ce qu'on a dit au conseil de classe parce que je enfin voilà, je trouve pas, je me sens pas à l'aise de faire cette démarche-là, donc je repars un peu de lui et j'essaie de de de le rassurer. Mais ça après, c'est discuté avec l'école, évidemment, je dirais que le fait d'avoir 20 ans aussi dans une école, ça peut permettre d'aller trouver plus facilement les acteurs de l'école et de rediscuter avec eux. Donc voilà un petit peu au niveau… Enfin je ne sais pas si c'est des freins comme ça que vous vouliez

Oui oui, très bien, très bien par rapport à la manière de de de de s'exprimer, je vais prendre un peu mes questions pour ne pas me perdre. Oui, qu'est-ce que vous pourriez dire ? Peut-être de la manière dont les jeunes s'expriment aujourd'hui que voilà ce que ça il y a des des choses que que vous trouvez intéressante de dire.

Mais c'est vrai que ben l'expression d'avoir l'expression d'aujourd'hui, je trouve qu'il y a quand même une différence dans la forme aussi. Enfin, voilà des choses. C'est enfin les jeunes, je veux dire hein déjà enfin, comme ils sont quand même en génération écran, ils ont l'habitude de communiquer de façon phonétique on va dire ça comme ça et et et ça retentit. Bon là ça peut être plus dans l'écriture, ci et ça… Mais on voit quand même que l'orthographe actuelle n'est pas l'orthographe voilà de ma génération, on va dire ça comme ça. Et c'est lié au contexte des jeunes je trouve. Voilà qui dans leur façon aussi de s'exprimer. Enfin je veux dire que enfin ils s'expriment devant un auditoire ou ils s'expriment face à une personne parfois on a l'impression que ils ne font pas forcément de différences dans la, dans le vocabulaire employé alors j'ai pas dit que ils n'allaient pas arriver bien à dire si ça hein. Voilà

mais en tous les cas dans l'expression je trouve. Voilà, il y a peut-être moins de nuances. Voilà. Mais mais j'ai enfin les élèves parfois que je vois, c'est compliqué pour eux de mettre des mots par exemple et donc l'écrit je trouve que ça marche bien ou bien le les supports ça aide quand même.

Et et par rapport à ces supports alors ? C'était une une de mes questions aussi, qu'est-ce que, qu'est-ce que vous vous utilisez ou comment vous faites par rapport à des enfin quand c'est un peu compliqué de mettre des mots ?

Mais vous savez par exemple si j'ai un élève qui arrive et qui ne se sent pas bien mais c'est pas exprimé, si ça je repars parfois, bah par exemple si il est en 4e secondaire voilà, je prends une feuille et je mets une bulle ma 4e secondaire et donc on voit donc les différentes bulles. Voilà ce sont des bulles qui contribuent à son adaptation. Mais il n'y a pas que l'école, il y a aussi donc je reprends moi et ma famille, moi et les autres, moi et ma confiance en moi, moi et ma motivation. Et cetera. Et puis enfin voilà, tout un temps je enfin je procédais un petit peu comme ça. Alors c'est très normatif, hein parce que les élèves dans la bulle devaient se mettre entre un et dix. Voilà comment il situait cette bulle-là. Et moi, ça me permettait déjà d'identifier un petit peu les bulles, je veux dire, qui posaient peut-être plus de problèmes pour eux. Et alors y a des bulles qui restent libres, ils peuvent indiquer ce qu'ils veulent, donc voilà, mais franchement honnêtement enfin chez certains élèves, je trouve que ça avait bien fonctionné. D'ailleurs ils arrivent après chez moi, enfin quand je les revoyais en disant Bonjour Madame X, Bah voilà, aujourd'hui on est à sept, enfin la semaine passée j'étais à deux, enfin voilà. Donc c'est une façon, c'est un repère, on va dire ça comme ça, mais qui aide quand même à l'expression. Mais j'utilise aussi la roue des émotions, je veux dire, voilà qui est pour les ados et adultes, j'ai parfois un photo langage. Enfin voilà. Donc il y a et parfois c'est bêtement, ils ont une, enfin une feuille, un crayon. Et donc ils peuvent m'exprimer aussi, ce qu'ils veulent. Et donc au départ de ça, Ben c'est parti. Enfin voilà ce que c'est vrai que pour s'exprimer, y a pas que la parole, et parfois il y en a certains qui sont vraiment calés quand enfin de se retrouver peut-être en frontal aussi hein. Je veux dire voilà. Et le fait d'avoir un support, ben ça déride l'atmosphère.

Quand vous dites le frontal, c'est en face à face ?

Oui, pardon.

Non OK c'est pour être sûr d'avoir compris le sens de…

Oui c'est vraiment en plus de ça, c'est parce que mon bureau, enfin moi j'ai un bureau encore très traditionnel, j'ai une collègue là, d'une formation plus systémicienne et elle a un bureau peut-être plus comme font les systémiciens où il y a où la la table du bureau, je veux dire, est derrière et où le jeune peut s'asseoir. Il n'y a pas cette table. Bon moi je sais pas faire ça dans mon bureau donc j'ai vraiment la table ça fait très donc c'est ça que j'appelle ça même encore plus frontal parce que y a la table et ils sont vraiment en face à face.

Oui et et dans quelle mesure ils les jeunes parlent en je dans dans vos rencontres, est-ce que ils utilisent selon vous le le je ou le on le… je sais pas s'il y a des choses par rapport à ça ?

Ben le le « je » souvent, Il y a le « on » également, je veux dire, voilà le « il », enfin voilà « il » pas en parlant d'eux hein, je veux dire, mais en parlant, je veux dire de de plusieurs personnes, voilà, mais en « je » souvent, enfin donc enfin en tous les cas, moi dans ceux que je rencontre. C'est enfin voilà. J'ai pas remarqué. Euh. Je réfléchis. Non, souvent en « je ». Enfin oui,

Il parle d'eux assez assez spontanément

Oui enfin ils vont partir d'eux, mais pas d'emblée. Enfin voilà, je veux dire c'est, il faut amener les choses et souvent c'est au départ par exemple du relationnel ou au départ de. Donc en fait ils vont parler plus de leurs amis puis on en vient à parler d'eux de comment… Enfin voilà, c'est c'est pas, voilà ils ne viennent pas tous en avec enfin en pouvant identifier là et avec le « je », mais en tous les cas si on les amène, oui mais je dirais que c'est toute une question je veux dire aussi de de mise en confiance du jeune en fait. Et donc parfois ça prend du temps, parfois voilà, mais parfois ça va plus vite. Et et voilà. Et puis il y a ben je rebondis sur un autre frein, c'est aussi je veux dire pardon je je passe du coq à l'âne, c'est parce que tout. Enfin tous les élèves quelque part ne sont pas non plus je veux dire pour aller vers le PMS parce qu'on a quand même une étiquette pour moi, je suis le P de PMS psychologue et donc en fait parfois on entend encore, mais je ne suis pas fou. Et de toute façon c'est que le PMS… même au niveau des parents, des parents qui montent par exemple en primaire peut-être ont une mauvaise expérience et qui ou le PMS aurait parlé peut-être du SAJ ou bien de de leur orientation vers le spécialisé. Du coup ils veulent plus en entendre parler en fait. Et donc on a cette image je dirais et on véhicule encore une image, mais je dirais que pour la contrebalancer, je crois que la direction de l'école et les enseignants, je veux dire joue un rôle dans ben, la place qu'on peut aussi occuper dans une école et en fait, et dans la confiance que les élèves vont pouvoir peut-être nous accorder en fait. Enfin, de façon peut-être plus macro quoi.

Vous parlez-vous parlez d'images ? Je rebondis par rapport à ça. Donc il y a l'image du du du PMS maintenant par rapport à à l'image des adolescents. Est-ce que ça c'est des choses qui reviennent dans dans vos entretiens ? Le rapport à ce que à ce que les autres, enfin à leur image, à ce que les autres vont penser d'eux, au regard qu'ils portent sur eux-mêmes, ça c'est des choses qui qui reviennent dans dans les demandes des des jeunes qui viennent vous voir ?

Oui mais ils ne vont pas l'exprimer comme ça d'emblée en fait, ils vont enfin on va, enfin voilà, on va commencer un entretien ensemble. Et puis pour finir on se rend compte vraiment que l'estime qu'ils ont d'eux même ou enfin l'image qu'ils ont d'eux enfin voilà n'est pas top du tout. Et et c'est vrai que voilà, on va prendre aussi par exemple les troubles alimentaires ou des choses comme ça. Enfin voilà. Ben je dirais que c'est tout, toutes des difficultés je veux dire que on ne sait pas amorcer comme ça en une fois, c'est vraiment petit à petit, mais c'est vrai qu'il y a enfin en tous les cas, c'est parce que je vois souvent des jeunes en difficulté, mais je vois beaucoup de jeunes qui manquent de confiance en eux et parfois d'estime d'eux-mêmes. Enfin, c'est quand même plus profond en fait. Donc je dirais que oui, oui, l'image d'eux-mêmes c'est c'est vraiment pas top et c'est pour ça que quand je disais tout à l'heure,

c'est important parfois de faire le lien vers les parents. Parce que il y a parfois de même des situations où quand on manque de confiance en soi, parfois c'est lié aussi bah à l'ado, l'adolescent qui se dit Bah oui mes parents de toute façon ils n'en ont rien à faire, rien à faire de moi parce que maman n'est jamais là, on peut jamais faire quelque chose voilà ensemble. Mais le fait déjà de d'ouvrir au dialogue, il y a parfois des parents mais qui sont qui sont le nez dans le guidon…C'est à dire qu'ils travaillent énormément qui rentrent enfin, c'est ça. Enfin voilà qui ne se rendent pas compte en fait qu'il suffirait de prendre parfois un peu plus de temps et la relation, elle est repartie et le jeune en fait. Ben voilà, ils se sentent de nouveau reconnus dans le milieu dans lequel ils sont et ça peut contribuer en tout cas à leur bien-être. Et ça aussi le temps en famille, ça je remarque aussi le nombre enfin de jeunes où voilà qui sont parfois chez eux à devoir se gérer parce que les parents travaillent et et c'est pas toujours simple.

Qui sont plus isolés, enfin par rapport à à la famille quoi ?

Oui Ben Oui Ben c'est parce que en fait c'est pas lié à la famille en tant que telle, une famille qui répond quand même aux besoins mais qui quelque part doit travailler, parce que dans le fond c'est vrai qu'on est dans une société aussi où tout coûte cher. Enfin enfin vous allez faire vos courses là à l'heure actuelle. Enfin c'est c'est vrai que là aussi c'est quand même quelque chose qui a un impact et compagnie, et donc il y a des familles qui ont des difficultés aussi à joindre les deux bouts avec parfois bah y en avait qu'un qui travaillait, y en a un 2e qui doit retravailler. Enfin que ça entraîne aussi toute une modification je veux dire de la structure familiale. Et ça peut en pâtir aussi parfois sur le jeune en fait. Donc voilà.

Et là on est plus en lien avec la crise économique ?

Oui tout à fait. Oui bah oui c'est ça. Voilà que la crise sanitaire, mais voilà. Mais bon, la crise sanitaire a engendré aussi une crise économique. Et voilà, c'est quand même les préoccupations-là qui viennent. C'est la guerre, enfin je veux dire et là c'est pas, c'est pas des moindres non plus en fait hein.

Et ça c'est le le le fait des guerres, et cetera, c'est des choses, des sujets dont les adolescents peuvent parler ou ou vous vous sentez-vous pressentez que ça, ça influence ou ils peuvent-ils peuvent venir avec des inquiétudes par rapport à ça, ce qui se passe dans le monde ?

Pas encore trop enfin donc ceux que j'ai, je veux dire pas encore trop, j'avais enfin juste voilà, je veux dire une une élève, mais elle avait enfin matière parce que je veux dire elle est ukrainienne, je dirai donc voilà, sa famille est en Ukraine, elle était en en enfin une partie de sa famille, elle est avec ses parents en Belgique donc voilà et là bah voilà, c'était quand même pendant toute une période très stressante pour elle parce qu'elle n'avait même plus. Enfin elle ne savait même plus prendre contact avec eux pendant tout un temps. Et donc là c'est vrai que Ben voilà, c'était quand même très anxiogène. Puis après elle a pu reprendre déjà des contacts ici et ça et donc voilà. Puis le fait d'avoir ses parents, ça à aider aussi. Mais c'est vrai que voilà, c'était quand même fort compliqué à un moment en fait.

Mais elle était directement concernée...

Oui sinon, pour ceux qui ne sont pas directement concernés, je dirais que c'est parfois des discussions qui peuvent arriver dans les discussions que je peux avoir avec le jeune mais qui n'arrivent pas dans une préoccupation principale. Mais qui peuvent faire partie d'un tout, donc voilà. Et donc c'est ça la question que je me fais, c'est que parfois on se sent, même en tant que professionnel, démuni sur comment, ben voilà, comment venir en aide, comment rassurer parce qu'on est aussi, enfin on est dans une société où il y a pas objectivement parlant, enfin on dit, on ne détient pas l'avenir. Et et c'est ça, enfin voilà le la complexité aussi.

Et par rapport à ces questions d'avenir, est-ce que est-ce que vous vous et enfin vous trouvez que les les jeunes d'aujourd'hui, ce qui est, ce qu'ils ont, est-ce qu'ils peuvent interroger, ben le sens de ce qui leur arrive et et aussi faire des liens avec ce qui leur le passé, le présent, l'avenir. Parce que voilà, par rapport à tout ça, il y a des choses que vous pouvez dire

Je dirais que Ben chez certains, en tout cas chez les jeunes. Je crois qu'il y a quand même une difficulté parfois avec ce qui est un peu logique à leur âge de se projeter aussi. Enfin voilà, il vit en fait, ils ont vécu un passé, ils ont le présent, mais quid de l'avenir, se projeter. Enfin voilà. Moi je trouve que c'est parfois pas aisé. Enfin c'est pas aisé tout court parfois pour certaines personnes, mais à à l'âge qu'ils ont peut-être encore moins. Enfin, c'est un lien qui vient mais vous m'arrêtez si je je veux dire, je en fait, je repars peut-être aussi bah de l'orientation. Moi je retrouve de plus en plus de jeunes qui sont entre guillemets une certaine forme de passivité, c'est-à-dire que bah voilà, pour pouvoir après par exemple la rhéto, savoir vers quoi aller. Ben il faut parfois prendre quand même se mettre en projet et ça c'est parfois dur par rapport à certains étudiants, on a l'impression qu'ils sont dans l'attente que ça va tomber du ciel ou qu'on fasse à leur place en fait mais j'avais déjà ça, je veux dire, enfin avant 2020, hein, je m'étais déjà fait la réflexion, mais je trouve que je sais pas pourquoi ça s'accentue en fait. Et là enfin voilà, tant que enfin il ne capte pas le sens, je veux dire voilà de de se mettre en mouvement, de prendre certaines initiatives, ça prend pas non plus je vais dire, on n'est pas là pour commencer, je veux dire à les secouer, mais mais voilà pour enfin voilà. Par rapport à l'avenir, en tous les cas avec avec c'est vrai peut être une difficulté à se projeter. Et et et le c'est vrai que l'histoire de la des jeunes vont freiner. Par exemple, je vais prendre un jeune qui a vécu pas mal de harcèlement scolaire, des difficultés relationnelles bah c'est pas étonnant que dans le présent ce jeune était en retrait. Je veux dire n'ose pas, je vais enfin prendre la parole ou des choses comme ça mais c'est lié quand même à un passé où il est fortement, voilà influencé qui a des conséquences quand même.

Par exemple, ils peuvent faire des liens de causalité, de dire Ben voilà, moi j'ai vécu ça et c'est pour ça qu'aujourd'hui…

Oui oui c'est mais je pense que c'est peut-être plus. Des liens qui peuvent faire mais je ne enfin je ne [incompréhensible] parce que je suis dans ma mémoire en fait, hein. Je veux dire pour voilà, mais ce sont des liens indirects, j'ai envie de dire ça comme ça ou quelque part dans les reflets qu'on peut faire en entretien ben je veux dire, il y en a certains qui vont dire Bah oui c'est vrai, c'est vrai que je veux dire voilà ce que j'ai vécu ça, ça et ça, et que donc maintenant bah j'ose plus, enfin voilà. Et après avec le jeune il va falloir, on essaye de voir un

peu comment réapprendre à oser ? Enfin comment…Mais d'eux même, enfin je trouve que d'eux même, il y a quand même certains élèves je trouve qui introspectent bien et qui, je veux dire, arrive à bien identifier. Et qui sont tout à fait enfin d'eux même, découvrir, capables de faire des liens en fait entre les choses. Maintenant, est-ce que ça a été d'eux même ou est-ce que c'est parce que j'ai parfois des jeunes je veux dire qui ont aussi des suivis. Enfin voilà et qui qui ont avancé dans ces suivis là et qui donc ça a amené une prise de conscience. Et puis y a d'autres jeunes qui sont enfin voilà plus bloqués, je veux dire par rapport, voilà le fait de faire des liens, en tout cas, c'est pas, c'est pas, enfin, ça ne vient pas de de soi.

Oui et est-ce que vous remarquez ? Que les les les ados auraient des aspirations ? Bah qu'ils soient je sais pas moi plus spirituel ou religieuse aujourd'hui ou pas. Est-ce que par rapport à ça, est-ce que vous auriez quelque chose à dire ?

Mais c'est une bonne question en fait. C'est vrai que voilà, j'ai pas par rapport à ces aspirations- là, en tous les cas… Je pense que je manque de pratique par rapport à enfin aux situations que j'ai pu vivre peut-être au sein peut être que d'un seul collège on va dire ça comme ça parce que je n'en ai pas ressenti, enfin, je n'ai pas ressenti en tous les cas dans ma pratique par rapport à cette question-là de modification en tous les cas.

C'est des choses qui peuvent parler ou pas forcément, c'est des choses qui peuvent revenir dans les entretiens ou pas. Le la question de la religion, du, du, du sens, de enfin…

La question du sens, oui oui. Donc c'est une question peut être plus du sens de la religion ou bien du sens tout court ?

Les 2…

Je dirais que ça, enfin des des, des, enfin des ados qui interrogent le sens général que le sens religieux par exemple, ça j'ai beaucoup moins.

Je parcours un peu... Oui sur les relations des jeunes entre eux et et avec les adultes, est-ce que ça il y a des choses que vous trouvez importante aussi de dire ?

Entre eux et avec entre eux et les adultes, c'est ça ?

Oui

Ben je veux dire, enfin, de toute façon, être en relation, c'est important, hein, je veux dire, on va prendre un jeune qui est à l'école, il passe du temps à l'école, il faut se sentir bien, et je pense que les relations, enfin, c'est une des bulles, je veux dire qui est importante, relation aux pairs, donc mes relations aussi, évidemment à la lutte aux profs ou enfin voilà au sein de l'école. Voilà, maintenant comme je disais enfin il y a quand même des élèves, en fait, où ça se passe pas bien à ce niveau-là qui ont parfois un passé, enfin voilà, qui est compliqué et donc ça va retentir sur leur présent et même pour construire leur avenir en fait. Parce qu'ils perdent confiance en eux, je veux dire confiance en les autres, ils ne savent plus à qui faire confiance. Et donc c'est vrai que c'est tout un domaine je trouve, voilà, qui enfin pour lequel on est sollicité. Mais comme je disais un peu tout à l'heure aussi, par rapport au relationnel.

Par exemple, j'ai une série d'élèves enfin qui n'osaient pas essayer si et ça et qui vont parfois par le biais du virtuel, se faire des amis. Parce que ça, enfin voilà, ils ont du mal dans dans la vie de tous les jours, mais dans le virtuel, ils osent plus parce qu'ils sont face à un écran en fait. Après, c'est de les aider à franchir le cap, je veux dire de enfin voilà, de de enfin de ne pas rester dans le virtuel même et et de pouvoir, je veux dire, voilà, aller vers le le concret.

Mais moi on a fait tour de des questions, je sais pas s'il y a des choses que vous vous teniez à à évoquer qui ne, qui ne serait pas parus en tout cas dans dans dans cette rencontre, ou s'il y a des choses sur lesquelles vous voulez revenir ou…

Non, pas comme ça maintenant, c'est peut-être vous quand vous allez, enfin voilà, si j'ai il y a des choses qui sont pas, enfin que j'ai dites et qui sont… parce que parfois on, mais enfin je suis moi-même dans la bulle par rapport aux questions que vous posez enfin il y a des liens qui me vienne comme ça tout d'un coup …si c'est pas clair ou autre, faut toujours me rappeler aussi. Donc voilà

Pour moi je trouve que c'est clair… N'hésitez pas dans l'autre sens aussi...

Ok d'accord, mais non. Sinon je veux dire enfin j'ai, j'ai trouvé ça intéressant au départ, j'appréhendais un peu parce que je m'étais dit voilà, c'est vrai que on est dans la pratique, on est dans le quotidien mais d'un autre côté je me suis dit Waouh, j'espère que… Et puis je vois que comme vous enfin, quand on s'était vus, vous m'aviez expliqué que généralement enfin voilà que vous aviez pas eu encore de personnes qui était resté figées, enfin sans parce que tout se fait naturellement en fait. Mais le fait déjà qu'on reparte de notre fonction si ça Ben après. Bah voilà, on embraye sur l'expérience et donc je trouve que voilà la façon que vous avez d'entrer en matière est naturelle et et ça aide je trouve à à pouvoir voilà.

Oui, qu'il existe des questions ça aide aussi à préciser un peu sa pensée.

Ben oui c'est

Mais et à la fois il faut pas que ce soit trop non trop dirigé parce que c'est pas ce qui était important c'est d'avoir votre votre perception à vous. Donc je vous remercie encore pour pour la richesse de ce que vous avez amené et, voilà. Et si vous n'avez pas d'autres choses à ajouter, je propose que l'on clôture l'enregistrement quitte à ce que vous reveniez vers moi ?

Ok ça va d'accord pas de souci

Annexe 5 : Grille d'analyse

Thèmes	**Catégories**	**Sous-catégories**	**Indicateurs**
Contexte de **polycrise**	Effets	*Sur le système scolaire*	Modalités d'apprentissage (à distance)
			Fonctionnement (distanciel)
			Matériel (accès)
			Suppression GSM
			Sens/brisure
		Sur les professionnels (enseignants/ Agents)	Absentéisme (profs)
			Bien-être (Burnout, colère, anxiété, peur)
			Charge administrative
			Adapter leurs cours
			Sentiment d'impuissance/perte de sens/démuni
			Public change
		Sur les relations	Isolement
			Violence – tension (familiale)
			Surprotection des parents
			Différence sociale
			Manque d'empathie école-élèves/directions-élèves
			Travail en équipe /pas seul

			Collaboration/Vivre ensemble
			Fragilisation du lien social/conflit
			Individualisme
			Intégration
			Harcèlement/Cyberharcèlement
		Sur les adolescents	Apprentissage *motivation/Rythme*
			Absences *(Phobie scolaire)*
			Absences *(décrochage scolaire)*
			Addiction aux écrans
			Mal-être
			Angoisses
			Troubles de l'anxiété(stress)
			Crises de panique
			Agoraphobie
			Gestion des émotions
			Interroge leur avenir (incertain)/perte de sens
		Sur les pratiques	Augmentation des demandes (saturation des services) + complexité des situations ; accomp + long
			Improviser/flexibilité
			S'adapter (équipe)

			Retour arrière *(habitudes)*
			Difficulté à rencontrer les absents (*phobie, décro)*
			Rencontrer les ados vite pas 3 sem + tard à temporalité urgence
			Moyens humains supplémentaires covid MAIS temporaires ou Psy 1ère ligne
			Fragilisation des équipes/ climat anxieux/Déresponsabilisation
Rencontre avec les **Adolescents**	Organisation	*Durée*	Variable (15 min à +/- une heure de cours)
		Fréquence	Ponctuelle
			Guidance 1x/semaine
			Variable
		Freins	Au sein de l'école (manque de discrétion/ Utilisation des infrastructures)
			Secret professionnel pas garanti/levée si danger
			Mauvaise expérience passée avec services/craintes du jeune/parents
			Effet de groupe
			Mauvaise image du PMS/psy
			Mauvaise communication/collaboration école-Pms/pression/urgence/obligation
			Plein exercice VS Cefa ISE Bas VS élevé/options
			Moyens : *Effectifs VS nombre élèves*
			Roulements d'écoles/d'agents

			Manque de temps
			Inconstance des jeunes
			Pas demandeurs
			Protocoles/administratif
		Leviers	Autres élèves/effet de groupe
			Accès direct aux jeunes/être sur place
			Lien/confiance/discrétion
			Aller vers les jeunes
			Bonne collaboration avec directions/équipe /relais
			Accord du jeune/demandeur
			Affiches avec visages des agents (Visibilité)
			PMS à côté de l'école
			Être disponible
			Age/maturité/genre/option
			Sait, ou non, pourquoi il vient
		Qui demande ?	Direction
			Enseignants
			Educateurs
			Parents
			Autre élève

	Objets/ Contenu		Le jeune lui-même
			Le PMS
		Quoi ?	Entretien avec élèves/parents
			Réunions (école/services)
			Conseils de classe
			Guidance (soutien, accomp)
			Relais vers extérieur/collaboration
			Approche individuelle
			Education affective et sexuelles
			Prévention
			Animation de classe
			Travail en équipe (réflexion, analyse, sens)
			Médiation/tiers
			Recours
			Travail de réflexion ind/administratif
			Information (orientation scolaire)
			Négocier/proposer/sensibiliser
		Comment ?	Boîte aux lettres
			Mot sous porte
			Discussion **informelle**/en classe/aller vers eux/temps midi, ct direct

			Invitation/carte remis à l'éduc
			Permanences fixes
			Jeune vient **spontanément**
			Jamais
			Sur rendez-vous
			Par téléphone/Whatsapp/Mail
			Teams
			Triptyques
		Avec qui ?	Centres de guidance
			Planning familial
			Services d'aide à la jeunesse
			Psy de 1ère ligne
			Pédopsychiatre/neuropédiatres
			Réseau santé mentale
			Service d'accrochage scolaire
			Cellule harcèlement
			Médiatrice scolaire
			Service social de l'école
			Service promotion de la santé
			Médecins

			Directions, éducateurs, enseignants/parrainage
			Parents
			Stagiaires
			Associations de PMS
			AMO
			Services de la ville, prévention/extrascolaire
		Problématiques soulevées (pas de liens identifiés avec crises)	Décrochage scolaire
			Méthodologie de travail
			Compétences (scolaires)/Troubles apprentissage (dys)/pression
			Motivation /sens école
			Orientation
			Relations (conflits) vivre ens
			Harcèlement
			Intégration/rejet
			Ambiance de classe
			Prof-élève ; familles ; PMS
			Couples (jalousie, contrôle)
			Isolement/repli identitaire
			Positif (aide)
			Mal-être

			Idées noires/Suicidaires
			Automutilation
			Maladies mentales (anorexie/tr.alim)
			Traumatismes/dépression (crises angoisse) /anxiété
			Image/estime de soi
			Identité/orientation sexuelle
			Sens de la vie /croyances/repères
			Problèmes de comportement *Violence*
			Délinquance
			Consommation
			Contexte familial violent/conflictuel
			Emotion (colère)/décès
			Transgenre
			Racisme (social, homophobie…
			« Imiter » (mutilations, anorexie)
			Réseaux sociaux
			Usage excessif
			Sextapes/nudes
			Harcèlement

			Conflits
			Contraception
Symbolique	Rapport à la parole	Favorable	Parler « facilement » âge/lien
		Défavorable	Parler « difficilement » /âge/genre/cl soc
		Incarné	Silences, embarras (importants, nécessaires) /vocabu pauvre
			Souffler seul dans un local/silence
			Parler en « je », en « nous » (musulmans) → Dépend âge, du lien
		Se pose questions du pourquoi ? sens ?	Compréhension de ce qui leur arrive/peu d'élaboration, réflexion
			Trajet fait par ailleurs
		Usages de Codes	« Poucave/crush » intergénérationnel
			Franchise (verbale, comport)
			Tutoiement
			Abréviations/Noms (Forme)
			Appelle l'agent par son prénom
			Saluer (serrer main VS embrasser)
			Conseillère pédagogique/Agent pas psy
			Codes de la société (virtuel/réalité)
			Individu VS collectif
			Insultes (affectueuses)
			Utilise termes anglosaxons pour cprt

	Rapport à l'adulte/	*Relation/autorité/altérité*	**Parents**
			Perdus/démunis
			Surinvestis/surprotègent (dépend de classe sociale)
			Effacés/démissionnaires/peu impliqués/Absents (crise éco)
			Résistance des jeunes vis-à-vis parents
			Exigeants
			Elèves/enseignants
			Conflit/choc des générations
			Evolution (franchise, moins de soumission)
			Place du prof à l'école pas sur réseaux
			Adultes comme modèle/exemple/responsables VS désertent ?
			Adulte problématise à tort/ Représentations
			Relation PMS/ado : donnant donnant/horizontalité
			Désenchantement par rapport aux adultes
	Rapport à l'image	*De soi et d'autrui*	**Regard des autres =jugement**
			Important
			Relatif
			Rôle de l'école : aide à se valoriser
			Faible estime de soi/image du corps/se sentir différent
		Technologie	Outils de communication (positif)

			Échappatoire (positif)
			Outil /aide (applications)
			Négatif (harcèlement, insultes) échanges indirects VS directs
			Négatif pour études/ addiction/image de soi
			Rapport au savoir change
	Rapport à la réalité	*Banalisation*	Des parents
			Des ados
			Des enseignants
Narration	Médiation	*Supports à la parole*	Définir des règles de dialogue/transparence
			Contexte (individuel VS groupe/direction etc.) accueillir, mettre à l'aise, écouter à confiance
			Soutien des amis de la classe **(médiation)**
			Justice réparatrice
			Animations de classe (circuler parole)
			Humour
			Secret professionnel
			Raconter des histoires (d'autres)
			Se soutenir de théories + analyse et réflexion (compétences pro)
			Eveiller de l'intérêt (sens), de la solidarité
			Converser/discussion informelle à **décaler**
			Jeux de cartes (Dixit, émotions)

			Fiches : observation (enseignants), évaluation de dépression
			Se mettre en scène/exemple
			Rappel du cadre
			Génogramme
			Association libre / nommer inquiétudes
			Entretien semi-directif/interroger/reformuler
			Cohérence cardiaque ; sophrologie
			Ecrire une lettre/carnet
			Ligne du temps
			Livres
			Photolangage/ligue d'impro
			Entretien avec psy parler+++
			Silences
			Sortir, aller marcher (autre contexte)
			Métaphore/bulles ?
			Aucun outil utilisé (public de garçons)
			Être assis en face à face à frein/frontal
	Temporalité	*Lien passé-présent-futur*	Passé douloureux
		Urgence	Se débarrasser vite du problème « pensée magique)
			Vit dans l'instant/présent/ immédiateté de la demande

			Urgence de la situation pousse l'agent à agir
			Avenir ? angoissant, flou, proche
			Temporalités du jeune et de l'école différentes
			Hyperstimulation/impulsivité, ss limites, conso VS ennui
		Aspirations (religieuses, spirituelles, futures)	Pas présente (avant prêtre dans écoles)
			Perte de sens (sauf musulmans)
			Repère/refuge qui n'existe plus
			Orientation scolaire/professionnelle (futur proche)
			Projet défini (carrière/ê riche)
			Avoir une identité/communauté/repère
			Questions existentielles/avenir (lié à l'âge) /collectif
			Suivre la lignée (familiale)
			Interroge la religion de la famille
Hypothèses formulées par les participants Thèmes	Réformes de l'enseignement	Effets	Sur Mal-être des jeunes/perdus
			Changement de population (décret inscription + intégration)
			Efficacité des PMS / avenir/exigences de l'école
			Aménagements raisonnables
			Réorganisation des temps de cours (coordination des profs compliquée)
			Crise politique ?
	Formations		*Sur le harcèlement qui explose*

nouveaux			*Bouc émissaire*
			Troubles d'apprentissage/hauts potentiels
			Décrochage scolaire
			Troubles du comportement
			Réseaux sociaux
			Orientation
	Relation Ecole/PMS	*Complémentaire/tiers*	*Sanction VS dialogue*
		Compliquée	Représentations des difficultés du jeune différentes → Crispation
			Sensibilités différentes
	Image du PMS		*Richesse/variété des situations*
			Liberté méthodologique
			Moins bien considéré que la pédopsychiatrie
	Contexte		*Conflit israélo-palestinien*
			Climat/ culture du quartier
	Surcharges des premières et secondes lignes	Missions élargies ? floues ?	*Augmentation des demandes*
			Guidances plus longues
			Manque de ressources
	POSITIF		Solidarité entre jeunes (petit groupe)
			Ecole = sas décompression/lieu de protection
			Secret professionnel VS Notion danger

			Manque d'effectifs masculins
			Psys privés dans les écoles/ autres services DIAS
			Sentiment d'impuiss/inquiétudes crispation agents
			Crises internes aux PMS/écoles (décès, etc)
			Jeunesse moins révoltée + renfermée
Pistes			*Prendre le temps/donner du sens aux actions/ croire en résilience*
			Parents lâchent
			Réseaux sociaux éducation médias
			Changer noms des PMS
			Réintégrer des espaces de parole comme avat/repenser l'écle/vivre ensemble

À l'adolescence, crise de la vie, le sujet se trouve parfois fragilisé et peine à trouver des ressources pour élaborer psychiquement l'événement pubertaire, la flambée pulsionnelle qui le traverse. Entre bouleversements intérieurs et un monde en perpétuelle mutation, les adolescents éprouvent des difficultés à mettre en mots leur histoire. En effet, dans un contexte de crises (sanitaire, climatique, économique et sociale), la capacité des jeunes à se dire semble vaciller.

Dès lors, ce mémoire interroge les professionnels des Centres psycho médicosociaux sur les difficultés de narration des adolescents. À travers une série d'entretiens semi-directifs et leur analyse approfondie, ce travail met en lumière le regard croisé de travailleurs sociaux (directeurs, psychologues, assistants sociaux et paramédicaux). Leurs témoignages reflètent non seulement la complexité des récits adolescents mais aussi le rôle central que joue les professionnels dans la construction identitaire de ces derniers.

Les apports théoriques et les explorations empiriques qui structurent ce mémoire, nous plonge dans l'univers actuel des adolescents et dans les mémoires de ceux qui les accompagnent au quotidien. L'adolescence, ce passage obligé vers l'âge adulte, cette lutte entre réalité interne et externe, ce mouvement d'investissement et de désinvestissement, pousse les professionnels à repenser leur pratique et à faire preuve de souplesse.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences de l'éducation
Grand-Place, 43 bte L3.02.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/educ**