



HAL
open science

Évaluation Transformatrice des Effets du Travail de Jeunesse - Une étude d'impact dans cinq pays européens

Christophe Dansac, Marc Carletti

► To cite this version:

Christophe Dansac, Marc Carletti. Évaluation Transformatrice des Effets du Travail de Jeunesse - Une étude d'impact dans cinq pays européens : Rapport sur les résultats français du projet Developing and Communicating the Impact of Youth Work across Europe. [Rapport de recherche] LRPMip / IUT de Figeac / Université Toulouse 2 le Mirail. 2018. hal-01998457

HAL Id: hal-01998457

<https://hal.science/hal-01998457>

Submitted on 29 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Évaluation Transformatrice des Effets du Travail de Jeunesse

Une étude d'impact dans cinq pays européens

Rapport sur les résultats français du projet
Developing and Communicating the Impact of Youth Work accross Europe

Christophe DANSAC et Marc CARLETTI

LRPMip / IUT de Figeac / Université Toulouse Jean Jaurès

Octobre 2018

Partenariat stratégique 2015-3-UK01-KA205-022861



Coordonné par Jon Ord



En collaboration avec



Merci à tous les jeunes qui ont été impliqués dans ce projet pour y avoir accordé un peu de leur temps, et pour nous avoir procuré la matière riche et inspirante sur les bénéfices qu'ils tirent de l'intervention jeunesse, qui est analysée dans ce rapport.

Merci aux structures qui ont accepté de travailler avec nous dans le cadre de ce projet, et particulièrement aux intervenants jeunesse. Afin de conserver l'anonymat, leurs noms ne figureront pas dans ce rapport, mais qu'ils sachent que nous avons eu beaucoup de plaisir et d'intérêt à interagir avec eux, et que nous nous sommes enrichis à leur contact.

Merci aux *youth workers* et acteurs de l'intervention jeunesse en Angleterre, Finlande, Italie et en Estonie. Leur participation à ce projet nous a éclairés sur leurs pratiques et nous a permis d'interroger en retour les pratiques observées dans les champs de l'animation et de l'éducation spécialisée.

Merci aux collègues des universités partenaires pour les échanges nombreux et extrêmement fructueux qui ont alimenté notre réflexion tout au long de ces trois années.

Merci à Jon Ord, pour avoir initié et coordonné ce partenariat, et pour le très riche travail d'édition qui a contribué à valoriser l'ensemble de nos travaux.

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.

Cette publication n'engage que ses auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction à la partie française du rapport DCIYWE | 4 |
| L'évaluation transformative | 5 |
| Les fondements de la démarche d'évaluation transformative | 5 |
| Le déroulement de l'évaluation transformative..... | 6 |
| Réflexions sur la démarche d'évaluation transformative..... | 7 |
| L'instanciation du projet DCIYWE en France..... | 9 |
| Vue générale de la collecte et du codage | 11 |
| Exemples de récits collectés en France | 13 |
| Description des phases de sélection | 15 |
| Procédure de codage des récits..... | 16 |
| Résultats du codage..... | 17 |
| Analyses des récits des jeunes..... | 20 |
| Vue générale..... | 20 |
| Description quantitative | 20 |
| Les mots-clefs | 20 |
| Les thèmes..... | 20 |
| Résultats | 20 |
| Relations entre thèmes | 20 |
| Différences entre les cycles..... | 23 |
| Différences entre les sexes | 24 |
| Différences entre les groupes d'âge | 25 |
| Différences entre les structures | 28 |
| Différences entre les récits sélectionnés et les autres..... | 30 |
| Relations aux politiques en direction de la jeunesse | 31 |
| L'évaluation transformative, perspectives et recommandations | 33 |
| Quelques points de méthodologie | 33 |
| La contribution au développement du travail de jeunesse | 34 |
| Les enseignements de la comparaison internationale | 35 |
| Conclusion..... | 37 |
| Références | 38 |

Introduction à la partie française du rapport DCIYWE

Ce rapport présente une partie des résultats d'un projet européen financé par le programme Erasmus+ dans le cadre de l'action clé n°2 « coopération pour l'innovation – partenariats stratégiques ». Ce projet est intitulé *Developing and Communicating the Impact of Youth Work across Europe* (Développer et Communiquer l'impact du travail de jeunesse en Europe) référencé 2015-3-UK01-KA205-022861. Le projet visait à identifier l'impact du travail de jeunesse (en milieu ouvert) indépendamment dans cinq pays européens : le Royaume-Uni (Angleterre), la Finlande, l'Estonie, l'Italie et la France. Pour cela, une méthodologie d'évaluation participative nommée « évaluation transformative » (*Transformative Evaluation*) a été expérimentée. Elle consiste à collecter les récits des jeunes pour évaluer la nature des changements individuels (comportements, attitudes, ressentis...) induits par la fréquentation de structures de jeunesse. Ce rapport présente uniquement les résultats français, cependant le projet a comparé les résultats des cinq pays. Les résultats de cette comparaison internationale sont présentés dans l'ouvrage de Ord et al. (2018), qui est en libre accès sur le site internet de l'université [Humak](http://www.humak.fi)¹.

Au cours des 3 années du déroulement du projet, l'anglais a été la langue de communication et de rédaction de la plupart des documents. Dans trois des cinq pays participants (Royaume-Uni, Finlande et Estonie), le terme *youth work* désigne un champ professionnel bien identifié et largement reconnu sous cette appellation. La traduction en français de ce terme pose question et les traducteurs sont par conséquent contraints de faire des choix. Le terme [travail de jeunesse](#) est utilisé depuis plusieurs années par les instances européennes mais son usage et sa compréhension sont extrêmement limités en France. L'expression [animation socio-éducative](#) est également employée par les traducteurs dans le cadre des institutions européennes mais ne réfère qu'au seul champ de l'animation alors que la définition européenne du [youth work](#) est plus large et permet d'englober tous les professionnels (et bénévoles) qui œuvrent pour et avec les jeunes sur la base de leur participation volontaire (ce point est important car il exclut les publics du travail social accueillis/placés en institution et/ou inscrits dans des dispositifs dans lesquels ils ont été orientés sur la base d'une catégorisation officielle – MDPH, justice...). L'expression *animation socio-éducative* a toutefois l'avantage de représenter le groupe le plus important de professionnels en France et d'être compréhensible par tous. Dans le cadre du présent projet, les auteurs ont choisi d'utiliser les termes suivants : *intervention jeunesse* pour désigner les champs professionnels et *intervenant jeunesse* pour référer aux praticiens de ces champs (animateurs, éducateurs spécialisés...) Le domaine des pratiques sera identifié sous le vocable *travail de jeunesse*.

¹ <https://www.humak.fi/en/julkaisut/the-impact-of-youth-work-in-europe-a-study-of-five-european-countries/>
consulté le 16/10/2018

L'évaluation transformative²

Les fondements de la démarche d'évaluation transformative

L'évaluation transformative est une méthode d'évaluation participative qui a été développée à l'occasion d'une recherche doctorale menée par Sue Cooper dans une structure d'intervention jeunesse associative en Angleterre. Au niveau théorique, elle repose sur trois bases conceptuelles, celles du paradigme transformatif (Mertens, 2009), de l'*appreciative inquiry*, et de l'évaluation participative.

L'influence du paradigme transformatif se retrouve dans le fait d'inclure des groupes marginalisés (dans notre cas, les jeunes, les intervenants jeunesse et des membres de la communauté) dans le processus d'évaluation (Mertens, 2009). Il est important de pointer que le paradigme transformatif permet à l'évaluation de devenir partie intégrante du travail de l'intervention jeunesse et d'être utilisée comme un mécanisme de feedback qui conforte les professionnels plutôt que de les décourager (Eoyang & Berkas, 1999).

L'*Appreciative Inquiry* (AI) trouve ses fondements théoriques dans le cadre de la psychologie positive. De ce fait, c'est une approche basée sur les forces, les ressources, qui adopte une posture positive dans l'objectif de contrecarrer l'approche habituelle de la résolution de problèmes en termes de déficits (Zandee & Cooperrider, 2008). Fondamentalement, l'AI se focalise sur les forces d'une communauté ou d'un ensemble d'actions plutôt que sur leurs déficits. L'objectif est de mieux comprendre « ce qui marche » afin de pouvoir le mettre en œuvre et le reproduire.

L'évaluation participative peut être vue comme un processus d'action collective impliquant des parties prenantes d'origines variées dans la réflexion, la négociation, la collaboration et la création de connaissances. Il est important de noter que l'évaluation participative n'est pas simplement une mise en œuvre de techniques participatives, elle impose de repenser la qualité et la position de l'acteur qui l'initie et prend en charge le processus, et de se demander qui en tire des apprentissages ou bénéficie des résultats (Guijt & Gaventa, 1998).

Se basant sur ces fondements théoriques, l'évaluation transformative propose une méthodologie qui établit un dialogue entre les jeunes, les intervenants jeunesse et leurs partenaires. Elle poursuit un double objectif : démontrer l'impact de l'intervention jeunesse et développer les pratiques à travers le processus d'évaluation. Le développement des pratiques intervient à plusieurs niveaux. Premièrement, en « temps réel », les intervenants jeunesse reçoivent un retour authentique de la part des jeunes sur la façon dont leurs pratiques ont impacté leur vie. Deuxièmement, aussi bien les intervenants jeunesse que leurs partenaires ont une opportunité de réfléchir sur « ce qui marche » et ainsi d'améliorer et de développer les pratiques en conséquence. Enfin, l'évaluation transformative facilite à long terme le développement de l'apprentissage organisationnel et la création de connaissances. Elle crée une culture de l'évaluation construite sur la collaboration et la confiance entre les parties prenantes, qui promeut l'apprentissage organisationnel et les pratiques durables.

² Cette section, originellement rédigée en anglais par Sue Cooper et commune à l'ensemble des 5 rapports nationaux, a été adaptée par nos soins.

Le déroulement de l'évaluation transformative

L'évaluation transformative (ET) est basée sur la technique du 'Most Significant Change'³ (MSC, que nous traduirons par la suite par changement le plus significatif). Cette technique consiste à générer des récits de changement significatif pendant une période donnée et à analyser collectivement ces récits. La spécificité de l'ET tient au fait que les récits de changement sont co-produits par le jeune et l'intervenant jeunesse qui sont positionnés ensemble comme narrateurs. Le jeune identifie et raconte ce qu'il perçoit comme une conséquence importante de la fréquentation de la structure, et le récit de l'intervenant jeunesse procure au lecteur une description du 'processus' du travail de jeunesse qui a contribué à la réalisation de ce changement.

L'évaluation transformative procède par cycles de quatre phases qui sont usuellement répétées tous les trois ou quatre mois. Ces phases sont les suivantes⁴ :

Phase 1 : Collectage des récits de changements significatifs auprès des jeunes

Phase 2 : Catégorisation par les praticiens des récits de changement significatif contextualisés et sélection d'un récit plus significatif par catégorie

Phase 3 : Sélection par les partenaires du récit le plus significatif pour l'ensemble des catégories et feedback auprès des praticiens

Phase 4 : Méta-évaluation

La **phase 1** consiste pour les intervenants jeunesse à procéder au collectage de récits de changements significatifs auprès des jeunes. Ces récits sont collectés par les praticiens qui engagent la conversation avec les jeunes en utilisant comme amorce la question suivante : « Depuis que tu viens ici/participes au projet, quel changement te semble le plus significatif/important pour toi-même ou pour le groupe/quartier dont tu fais partie ? ». Le jeune est ensuite encouragé à décrire pourquoi ce changement a été significatif pour lui, ce qui permet l'instauration d'un dialogue réflexif entre le jeune et l'intervenant jeunesse. L'intervenant jeunesse transcrit ensuite le plus fidèlement possible le récit du jeune.

La **phase 2** met en œuvre un processus d'analyse collective et la sélection de récits de changement significatif. C'est une partie difficile du processus d'évaluation transformative, mais qui peut être riche en apprentissage pour les intervenants jeunesse qui y sont impliqués. Cette phase se compose de trois étapes :

- La première étape consiste pour les intervenants jeunesse à catégoriser les récits en groupes correspondant à des domaines. Ce processus de catégorisation et de dénomination des domaines de changement stimule la réflexion et suscite une analyse en profondeur.
- La deuxième étape engage le processus de co-écriture. L'intervenant jeunesse qui a collecté le récit en spécifie le contexte et y ajoute des commentaires professionnels. Un dialogue réflexif avec les collègues ainsi que leurs retours sur la proposition de commentaire au regard de leur propre compréhension du récit du jeune aident l'intervenant jeunesse qui a collecté le récit à décrire le contexte. Ce processus permet aux intervenants jeunesse de

³ Note des traducteurs : La méthode du Most Significant Change Story a été initialement proposée par Davies (1998; cf. aussi Dart & Davies, 2003)

⁴ Une présentation détaillée de la méthode est disponible en langue française sur <https://www.marjon.ac.uk/research/research-specialisms--facilities/the-impact-of-youth-work-in-europe/>

prendre conscience des changements significatifs qui s'opèrent dans la vie des jeunes du fait de leur implication dans l'accueil, les activités et projets proposés par la structure.

- La troisième étape demande au groupe de praticiens de s'entendre de manière consensuelle sur le récit qui rend le mieux compte des effets du travail de jeunesse pour chacun des domaines de changement. Cette étape permet de stimuler et renforcer le travail d'équipe et donne l'occasion à chacun de partager sa vision des processus en cours et des résultats observés. La raison pour laquelle chaque récit a été choisi est ensuite explicitée et annexée au récit. Les récits significatifs de changement ainsi sélectionnés et assortis de leur commentaire peuvent alors être soumis au groupe de partenaires. Ces récits co-écrits sont alors appelés des récits de changement significatif contextualisés.

La **phase 3** implique les partenaires de la structure. Le groupe des partenaires est généralement composé de 3 à 5 personnes qui sont parties prenantes dans l'intervention jeunesse mais qui ne sont pas directement impliqués dans le travail auprès des jeunes. L'identification et le recrutement des personnes les plus pertinentes possibles sont des étapes fondamentales, et demandent mûre réflexion. Les partenaires réunis en groupe reçoivent les récits de changement significatif contextualisés pour chacun des différents domaines. Leur tâche est de les passer en revue, de les discuter et de sélectionner le récit de changement le plus significatif du cycle de collecte. Le cycle est clôturé par la transmission aux intervenants jeunesse de ce récit accompagné de la justification par le groupe de partenaires du choix de ce récit de changement désigné comme « le plus significatif ».

La **phase 4** met en œuvre un processus de méta-évaluation. Cette méta-évaluation est une évaluation de l'évaluation, une étude externe supplémentaire visant à authentifier le processus ou le produit de l'évaluation. Dans l'évaluation transformative, elle est utilisée comme un processus de *reviewing* informel durant l'évaluation (Stake, 2004). Revisiter l'expérience de ceux qui sont impliqués dans l'évaluation (les jeunes, les intervenants jeunesse, et les partenaires) permet d'identifier les potentiels problèmes de méthodologie qui doivent être discutés. De plus, cette phase contribue au développement des compétences et à l'approfondissement de la compréhension de la méthode d'évaluation transformative qui apporte des informations supplémentaires aux intervenants jeunesse ; informations utiles tant pour leurs pratiques que pour le prochain cycle d'évaluation.

Réflexions sur la démarche d'évaluation transformative

Toute forme d'évaluation a ses limites. L'évaluation participative est souvent critiquée quant à sa validité, sa fiabilité et sa généralisabilité. Les critiques quant à ces critères sont basées sur le paradigme positiviste. L'évaluation transformative repose pour sa part sur le paradigme interprétativiste, et de ce fait, elle se fixe des critères basés sur ce paradigme tels que la crédibilité, la transférabilité, le caractère digne de confiance⁵ et la confirmabilité, qui devraient être ceux utilisés pour juger les résultats de l'évaluation.

⁵ Note des traducteurs : le terme utilisé dans le texte de Sue Cooper est *dependability*, qui est considéré par Lincoln et Guba (1985) comme l'équivalent pour les démarches qualitatives de la fiabilité (*reliability*).

Deux critiques peuvent être formulées quant à l'utilisation des récits comme données : premièrement le fait de n'utiliser que des récits de changement positif, et deuxièmement le questionnement sur la 'manipulation' des histoires du fait de l'implication des intervenants jeunesse dans la collecte.

En réponse à la première préoccupation, le fait que la méthodologie ait comme fondement la démarche appréciative est clairement énoncé dès le départ de la démarche. L'évaluation transformative se focalise à dessein sur ce qui marche bien afin de mieux comprendre ce qui le permet. La seconde préoccupation est liée à l'implication de l'évaluateur, elle peut revêtir deux aspects, celui de l'échantillonnage et celui de la manipulation. En ce qui concerne l'échantillonnage, l'évaluation transformative utilise un processus sélectif et non inclusif. En d'autres termes, elle ne cherche pas à procurer des informations sur une potentielle forme stéréotypique de travail de jeunesse. Elle cherche à procurer des informations à propos d'événements particuliers qui sont des succès. C'est ce qui est visé par le fait d'utiliser des échantillons choisis « à dessein ». Alors que l'échantillonnage biaisé à dessein pourrait être vu comme une faiblesse dans le paradigme positiviste, il est considéré comme une force dans le paradigme interprétativiste. Il est en effet tout à fait pertinent de sélectionner de 'bons informateurs' (Spradley, 1979) puisque ces personnes sont celles qui peuvent le plus nous en dire sur la question que nous cherchons à élucider. Sélectionner les jeunes qui savent qu'ils ont expérimenté un changement résultant du fait de fréquenter une structure de l'intervention jeunesse est biaisé à dessein, non pas pour donner un tableau élogieux de la structure mais pour apprendre de ces cas de bonnes pratiques (Patton, 2002).

La question de la manipulation est cruciale et demande une attention particulière. La conversation à travers laquelle un récit est généré n'est pas une conversation d'égal à égal, puisque les intervenants jeunesse définissent et contrôlent la situation (Kvale & Brinkmann, 2009). Ce sont eux qui retranscrivent, analysent et présentent les données. À toutes les étapes du processus de génération de récits, la parole des jeunes peut être réduite au silence, exagérée, ou manipulée. Une bonne compréhension et une juste mesure des rapports de pouvoir qui existent entre le jeune et l'intervenant jeunesse sont centrales dans la pratique du travail de jeunesse. Dans leur pratique quotidienne, les intervenants jeunesse tentent de créer des relations symétriques avec les jeunes. De ce fait, ces praticiens sont armés, tant sur le plan éthique que sur le plan moral, pour assurer autant qu'il est possible que la parole des jeunes sera respectée.

L'instanciation du projet DCIYWE en France

En cohérence avec la définition européenne du travail de jeunesse (cf. « Principes essentiels du travail de jeunesse », s. d.)⁶, les coordinateurs nationaux ont mobilisé des structures correspondant aux trois instanciations possibles de cette définition dans le contexte français (cf. Carletti & Dansac, 2018) : une MJC, structure typique de l'animation socioculturelle, une association exerçant une partie de ses missions dans le domaine de la prévention spécialisée (employant donc des éducateurs spécialisés de prévention), et une association d'éducation populaire fonctionnant surtout sur la base de projets européens (et qualifiée d'« acteur de niche »). Dans les trois cas, la fréquentation des jeunes est fondée sur leur participation volontaire ; une condition qui différencie les secteurs de l'animation et de la prévention spécialisée en milieu ouvert du travail social tel qu'il existe dans la plupart des institutions du champ social et médico-social.

Ces trois structures sont implantées pour deux d'entre elles dans de petites villes de zones très rurales, et pour la troisième dans une métropole régionale. Deux associations centrent leurs actions sur des territoires bien définis, l'une dans deux zones disjointes, un quartier prioritaire et un centre-ville, l'autre dans les quartiers autour de la structure, en zone classée comme quartier prioritaire dans le cadre de la politique de la ville. La troisième structure a son siège dans un quartier prioritaire de la métropole régionale, mais son action est totalement déterritorialisée.

Les trois structures ont une caractéristique commune, la faible taille de leur effectif de salariés permanents. Les intervenants jeunesse (ci-après IJ) impliqués dans le processus sont de niveaux de formation différents et les qualifications représentées sont également variées (DE d'éducateur spécialisé, DUT carrières sociales, BPJEPS, DEJEPS, autres études). Pour deux des structures il y avait parmi les collecteurs de récit une personne en position de coordination. Pour la troisième, le coordinateur de l'équipe d'intervenants jeunesse, qui avait engagé la structure dans le projet, n'a pas été impliqué dans la collecte. L'ensemble des collecteurs de récit sont donc des personnels qui, pour au moins une part de leur temps, sont au contact des jeunes.

On peut donc postuler une assez forte hétérogénéité des représentations des acteurs de ce que sont les rôles et missions d'un *Youth Worker*⁷ ainsi que des différences au regard des champs professionnels et discours de référence de chacun (éducation/travail social, animation/éducation populaire...).

⁶ "Le concept de travail de jeunesse est large et couvre une vaste gamme d'activités de nature sociale, culturelle, éducative, environnementale et/ou politique, réalisées par, avec et pour les jeunes, en groupes ou à titre individuel. Le travail de jeunesse est assuré par des travailleurs de jeunesse rémunérés ou bénévoles et repose sur des processus d'apprentissage non formels et informels axés sur les jeunes et sur la participation volontaire. Le travail de jeunesse est essentiellement une pratique sociale, un travail mené avec les jeunes et la société dans laquelle ils vivent, dont le but est de faciliter leur inclusion et leur participation active à la vie de la collectivité et à la prise de décisions."

Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse (adoptée par le Comité des Ministres le 31 mai 2017, lors de la 1287e réunion des Délégués des Ministres)

⁷ Nous utilisons ici la dénomination anglophone à dessein : Les professionnels impliqués dans le projet se sont souvent qualifiés de cette façon quand ils parlaient entre eux lors des réunions internationales, preuve de la difficulté pour eux-mêmes d'en trouver une traduction française.

Tableau 1 Caractéristiques des trois structures ayant participé au projet

| | Structure A | Structure B | Structure C |
|---------------------------------|---|--|---|
| Secteur | Associatif | Associatif | Associatif |
| Âges | 15-29 | 11-24 | 16-23 |
| Lieu d'exercice | Petite ville dans un environnement très rural (au centre-ville et un quartier prioritaire) | Petite ville dans un environnement très rural (quartier prioritaire) | Urbain (métropole régionale) |
| Sources de financement | Subventions (Municipalité à 80%) | Subventions et Délégation de service public (fonds venant de l'état et de la collectivité locale) | Principalement fonds européens (ERASMUS, YOUTH in ACTION) |
| Type d'interventions | Principalement intervention jeunesse ciblée : travail de rue, insertion par l'emploi (chantiers) et quelques activités en libre accès | Espace jeunes, travail de quartier, Animation par les activités (loisirs, camps, séjours) | Travail orienté projets sur les thématiques environnementales, la mobilité européenne et les projets sur la citoyenneté |
| Intervenants jeunesse impliqués | 4 | 3 | 2 |
| Partenaires impliqués | 4 partenaires administrateurs, collègues d'autres structures, un Conseiller d'Éducation Populaire et de Jeunesse | 6 partenaires conseiller municipal, administrateur, collègues de structures partenaires, Conseiller d'Éducation Populaire et de Jeunesse | 5 partenaires administrateur et membres de structures partenaires |

En ce qui concerne la mobilisation des partenaires impliqués dans le processus d'évaluation, elle a été laissée au libre choix des structures. Pour toutes, on a constaté des difficultés, (et particulièrement pour celle qui était dans la métropole), à mobiliser des partenaires institutionnels pertinents ; ceux-ci se rendaient difficilement disponibles pour les réunions, parfois certains annulaient leur participation au dernier moment. Les partenaires mobilisés étaient souvent des personnels éducatifs, des collègues ou des administrateurs de structures du territoire proche. Pour deux structures, il y a eu mobilisation des tutelles (Conseillers d'éducation populaire et de jeunesse). On note l'absence (relative) de partenaires plus éloignés ou extérieurs (groupes d'habitants, élus, établissements scolaires, décideurs politiques, à un niveau départemental/régional...).

Au total, au cours des trois cycles prévus dans le projet, 134 récits de changements positifs significatifs ont été générés. Selon les structures, la collecte a été faite par 2 à 4 intervenants jeunesse. Les méthodes utilisées pour collecter les récits ont varié d'une structure à l'autre, et même d'un IJ aux autres pour ce qui concerne l'une des structures.

Parmi ces 134 récits, 43 ont été sélectionnés comme significatifs par les IJ. Les réunions avec les partenaires ont permis, parmi ces 43 récits, de sélectionner les 9 récits les plus significatifs. La présence des coordinateurs nationaux n'a pas toujours été possible lors des réunions de

sélection des récits entre les IJ et avec les partenaires. Au cycle 1, une réunion entre les IJ n'a pas pu être observée dans une des structures. Au cycle 3, il en a été de même pour une autre structure en ce qui concerne la réunion entre les IJ et à celle avec les partenaires.

Vue générale de la collecte et du codage

Les 134 récits collectés viennent de 134 jeunes, notamment du fait que les intervenants jeunesse ont été incités à collecter ces récits auprès de jeunes différents d'un cycle à l'autre. Le tableau 2 récapitule la collecte et le tableau 3 montre la répartition par structure et par cycle.

Tableau 2 Récapitulatif de la collecte

| | Cycle 1 | Cycle 2 | Cycle 3 | Total |
|--|---------|---------|---------|------------|
| Récits de changement significatif (Tous les récits) | 51 | 34 | 49 | 134 |
| Récits contextualisés de changement (Récits sélectionnés par les IJ et transmis aux partenaires) | 10 | 10 | 14 | 34 |
| Récits de changement les plus significatifs (Récits sélectionnés par le groupe de partenaires) | 3 | 3 | 3 | 9 |

Tableau 3 Récits de changement collectés lors des trois cycles

| | Cycle 1 | Cycle 2 | Cycle 3 | Total |
|--------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Struct_A | 16 | 12 | 16 | 44 |
| Struct_B | 21 | 15 | 13 | 49 |
| Struct_C | 14 | 7 | 20 | 41 |
| Total | 51 | 34 | 49 | 134 |

On constate que pour l'un des cycles (le second) la collecte a été moindre dans la structure C.

Les jeunes qui ont participé au processus sont âgés de 11 à 29 ans, et pour une répartition équilibrée, se divisent en trois groupes d'âges selon le tableau 4 ci-dessous suivant.

Tableau 4 Récits collectés selon l'âge des jeunes

| | 10-12 | 13-15 | 16-19 | 20-25 | 25+ | Total |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| Struct. A | 0 | 3 | 14 | 25 | 2 | 44 |
| Struct. B | 10 | 22 | 11 | 6 | 0 | 49 |
| Struct. C | 0 | 0 | 30 | 11 | 0 | 41 |
| Total | 10 | 25 | 55 | 42 | 2 | 134 |

Une des structures ne travaillait pas auprès des 11-15 ans, et une seconde touchait peu cette tranche d'âge. Au total, les trois tranches d'âges sont correctement représentées, mais il faut tenir compte du fait que les variables sont confondues quand on analyse les différences entre structures ou entre groupes d'âges.

Tableau 5 Récit collectés selon le genre

| | Masculin | Féminin | Totaux |
|-----------------|-----------|-----------|------------|
| Struct_A | 28 | 16 | 44 |
| Struct_B | 34 | 15 | 49 |
| Struct_C | 21 | 20 | 41 |
| Total | 83 | 51 | 134 |

Les deux sexes sont représentés de manière équivalente (cf. Tableau 5 ci-dessus) dans une seule des structures, celle appartenant à la catégorie des acteurs de niche, mais c'est aussi celle qui semble présenter la meilleure parité en ce qui concerne sa fréquentation. Pour les deux autres structures, les jeunes interrogés sont majoritairement des garçons ; ce qui correspond autant à la réalité de la fréquentation de ces structures qu'à la réalité de la fréquentation des structures du champ en général. Les garçons sont surreprésentés dans l'espace public en France (ex. Bernard-Hohm & Raibaud, 2012), et dans les structures d'intervention jeunesse également (Magne, 2011; Maruéjols, 2011; Maruéjols & Raibaud, 2012).

Exemples de récits collectés en France

Exemple de récit de changement avec son commentaire par l'intervenant jeunesse

| |
|--|
| Struct_C Cycle 2 Mina, fille, 17 ans |
| Je me sens plus dynamique et j'aime partager des idées et des points de vue, on fonctionne comme une équipe et les idées sont de plus en plus développées. |
| Commentaire de l'IJ Mina est à l'association depuis un an, elle a surtout participé aux évènements « causeries ». Les rencontres de vulgarisation scientifiques et politiques dans des espaces publics de la ville (bars, salons de thé, place publique). Elle est sociable et partage ses points de vue, de façon argumentée. Elle n'est pas impliquée dans la vie des projets mais donne des idées et est un membre sur lequel on peut compter en cas de besoin. |
| Domaine : Coopération |
| Mots-clefs : sens_du_collectif, ouverture_aux_autres |

Exemple de récit de changement contextualisé sélectionné par les IJ avec la raison du choix

| |
|--|
| Cycle 1 Struct_B Marie, fille, 16 ans |
| Je m'amuse plus, je me sens mieux. Ici, on sort toujours, on improvise même quand y a rien à faire. J'adore partir en séjour. J'ai plus confiance, je me sens plus sereine grâce à la Struct_B. J'ai découvert de nouvelles choses, de nouvelles activités. J'ai une chance de venir à la Struct_B. J'ai fait plein de nouvelles rencontres. |
| Commentaires de l'IJ Vient à la Struct_B depuis 5 ans Aînée d'une famille recomposée de 6 frères et sœurs. |
| Domaine : Découverte |
| <i>Fin du tableau page suivante</i> |

Justification de la sélection par les IJ

Ce qui nous a marqué en premier, c'est cette idée de « chance ». Comment l'accès à un lieu ouvert à tous sans distinction peut-il être une chance ? Ça a alimenté quelques débats pour finalement en venir à la conclusion qu'il s'agit effectivement d'une chance et que cette chance elle est offerte à tous.

Enfin ce qui nous a inspiré le choix est le rôle que nous avons pu avoir sur la santé de cette jeune (telle que définie par l'OMS : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. Cette définition est inscrite au préambule de 1946 à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Cette définition de l'OMS n'a pas été modifiée depuis 1946. »). Elle nous dit qu'elle se sent mieux, qu'elle a plus confiance, qu'elle est plus sereine, qu'elle a découvert de nouvelles choses, qu'elle a fait plein de nouvelles rencontres... Tout y est.

Mots-clés : détente/plaisir, confiance_en_soï, découverte, socialisation(nouvelles rencontres)

Exemple de récit de changement le plus significatif avec la raison du choix par les partenaires

Struct_A

Cycle 1

Pierre, garçon, 25 ans

Suite à mon hospitalisation, j'ai eu une prise de conscience qui m'a permis d'évoluer positivement.

Je suis moins méfiant avec les gens, je leur fais plus confiance. Je m'énerve moins qu'avant.

Sans [Struct_A] je pense que je n'aurais pas eu ce travail car je n'acceptais pas l'autorité. Grâce à un travail sur moi-même et sur la confiance que j'ai mis dans les éducateurs de [Struct_A].

Les éducateurs de [Struct_A] n'ont pas de préjugés sur les jeunes. D'autres éducateurs sont souvent dans les préjugés, ils sont dans le quotidien, ils crient toujours. La plupart des éducateurs pense qu'on ne changera jamais. À [Struct_A] chaque jeune est unique. Si on a un problème ils sont toujours disponibles. Lorsque je me suis retrouvé vraiment dans la merde et tout seul, les seules personnes vers qui je me suis tourné c'est les éducateurs de [Struct_A]. Pour moi les seuls capables de réellement m'aider. Ils m'ont proposé une hospitalisation en psychiatrie et grâce à la confiance que j'avais en eux j'ai accepté même si cela a été difficile. C'est grâce à ce soutien que j'ai pu tenir dans les moments compliqués.

À l'heure d'aujourd'hui, je suis quelqu'un d'autonome, responsable. J'ai trouvé ma place dans la société, alors que je pensais ne pas en avoir.

Fin du tableau page suivante

Commentaire du YW

Pierre est un jeune que j'ai rencontré à l'accueil de jour d[ville_Struct_A]. Il a un passé compliqué, son père est décédé d'un accident de voiture et c'est lui qui a retrouvé un matin sa maman morte. Il s'est construit entre autres auprès d'une petite bande qui vivait de deal. Suite à l'explosion de cette bande Pierre nous a véritablement fait confiance. C'est grâce à cette confiance que nous avons pu l'accompagner vers une hospitalisation en psychiatrie. Depuis pierre est toujours en relation avec nous et dès qu'il rencontre la moindre difficulté il vient nous voir.

Pierre connaît [Struct_A] depuis 9 ans.

Domaine : Confiance en l'adulte

Justification de la sélection par les YW

C'est l'exemple même du pourquoi on travaille auprès des jeunes. Relation de confiance qui permet aux jeunes de vraiment reprendre en main sa destinée.

Raisons du choix par les partenaires

- représentatif de l'utilité publique de l'association
- caractérise un pilier du travail de [Struc_A] (création de liens de confiance avec les jeunes)
- illustration d'un parcours positif qui évite la rupture (vocation de l'asso)
- témoigne de la continuité du lien

Mots-clefs

conscientisation, relations_positives, évitement_de_désagrément, autonomie, changement_comportement, insertion

Description des phases de sélection

Au cours des réunions de sélection les intervenants jeunesse ont constitué de 3 à 6 domaines de changement. Au total, pour les 8 réunions de sélection⁸, 31 domaines différents ont été identifiés dont les intitulés figurent ci-après en italiques.

Une brève analyse des domaines de changements décrits par les récits qui ont été distingués par les IJ lors des phases de sélection permet d'identifier cinq grands ensembles (dont l'ordre d'énumération ci-dessous ne préjuge pas d'une quelconque hiérarchie d'importance).

Un premier ensemble concerne **le groupe et la sociabilité**, avec un domaine portant justement cet intitulé *sociabilité*, mais aussi la catégorisation des récits comme montrant l'apparition d'un *collectif*, d'un *sentiment d'appartenance*, de l'*esprit d'équipe*, de la mise en place d'une attitude de *Coopération*, de la *Participation active*. Cette sociabilité s'illustre dans

⁸ Neuf réunions de sélection se sont tenues, mais les 7 domaines repérés dans la réunion de sélection des récits à laquelle n'ont pu assister les coordinateurs (cf. *supra*) ne sont pas retenus ici. Les intitulés communiqués étaient composés pour certains de plusieurs catégories se chevauchant (ex. un domaine *Ouverture au monde* et un autre domaine *Ouverture au monde / rencontre*, ayant tous deux donné lieu à un récit sélectionné). Ceci laisse penser que la phase de sélection n'avait finalement pas fait l'objet d'une appropriation totale par cette équipe d'IJ.

la création de liens, avec des *rencontres*, liens qui peuvent devenir plus forts et plus durables comme l'illustrent les domaines *rencontres / amitiés* et *relations / amitiés*.

Un deuxième ensemble d'intitulés est en lien avec des **bénéfices matériels** de la fréquentation des structures qui permettent l'*Accès à des ressources matérielles*, ou la satisfaction des *besoins économiques*, avec un enjeu d'*accessibilité*, de facilitation de l'*accès aux activités*, avec une reconnaissance de l'aspect initiatique, de la découverte, comme le montrent les domaines *activités/découvertes* et *découverte activités/loisirs*.

Un troisième ensemble relève d'une autre dimension de la sociabilité qui semble plus personnelle, et qui relève de **changements psychologiques**, avec l'*acceptation de l'altérité*, l'*ouverture aux autres*, ou encore l'*inclusivité*.

Un quatrième ensemble concerne la **confiance, en soi et en l'autre**, avec l'intitulé *confiance en soi* qui a été retrouvé plusieurs fois tel quel ou en association avec un autre terme. On retrouve par exemple les termes associés suivants : *confiance/estime* ainsi que l'expression *confiance en l'adulte*, elle aussi présente plusieurs fois, et qui a pu parfois faire l'objet chez les IJ d'une caractérisation de la relation comme relevant du *non-jugement/écoute inconditionnelle*.

Enfin, trois domaines, *apprentissage*, *compétences*, *méthodologie*, peuvent être regroupés dans un dernier ensemble en lien avec la question des **acquisitions**.

Les domaines ne relevant pas de ces cinq ensembles correspondent à des dimensions importantes des projets éducatifs des intervenants jeunesse, la fameuse notion d'*Autonomie* (citée deux fois) qui est au cœur de tous les projets éducatifs (cf. Loncle-Moriceau & Corond, 2014 à ce propos), la notion d'*Insertion/inclusion*, le thème des *Valeurs*, et enfin l'*Émancipation*. Deux domaines ont été constitués avec une réaction particulière d'enthousiasme de l'équipe d'IJ de la structure B, celui du *Plaisir*, et celui de la *Vie de quartier*.

Durant l'observation de cette phase de l'Évaluation Transformatrice, on a noté, dans l'étape de constitution des domaines, une gêne des IJ à considérer les catégories comme indépendantes alors même que, parfois, un récit énonce des changements relevant de plusieurs domaines. Le nombre de domaines à distinguer a aussi été questionné. La dénomination des domaines a parfois été influencée par les premières propositions sans grande remise en question.

Remarquons que la procédure originelle d'évaluation transformatrice accorde finalement peu d'importance, dans la phase de méta-évaluation, aux catégories qui sont construites par les IJ. Leur confrontation avec les thèmes issus du codage présenté ci-après permettrait sans doute d'enrichir l'apprentissage organisationnel.

Procédure de codage des récits

Le codage des récits a été effectué, dans les cinq pays, par les enseignants-chercheurs des universités partenaires. C'est ce codage qui a alimenté l'analyse finale des données.

L'exploration du contenu des textes par les auteurs du présent rapport s'est faite sur la base d'une analyse de contenu afin d'extraire les thèmes communs aux récits à partir d'un processus de codage en mots-clefs. Ce dernier a assuré une place centrale à la parole de jeunes, il peut être décrit en 7 phases:

- Phase 1 : attribution à chaque récit des cycles 1 et 2 (par chacun des auteurs indépendamment) de mots-clefs dénotant les changements relatés, en tenant compte des commentaires des intervenants jeunesse (mais sans retenir ceux des partenaires).

- Phase 2 : confrontation des listes de mots-clefs obtenues, explicitation des différences, des raisons des choix, et harmonisation sur une liste commune de mots-clefs.
- Phase 3 : reprise du codage des récits des cycles 1 et 2 avec les mots clefs homogénéisés, puis confrontation des résultats.
- Phase 4 : examen des mots-clefs et détermination d'un premier regroupement donnant lieu à 10 thèmes différents.
- Phase 5 : utilisation de la liste de mots-clefs pour coder les récits du cycle 3, et constat de l'absence de nécessité d'introduire de nouveaux mots-clefs.
- Phase 6 : discussion de la liste des mots-clefs et des thèmes avec les responsables des 3 structures.
- Phase 7 : reprise des 10 thèmes initiaux pour une réduction à 8 thèmes.

Résultats du codage

L'ensemble des mots-clefs résultant de cette analyse est récapitulé dans le tableau 6 ci-dessous, avec des extraits pour les illustrer.

Tableau 6 Mots-clefs résultant de l'analyse et exemples

| Mots-clefs | Extrait de récits |
|---|---|
| Apprentissage 35 récits | C'était pas facile au début mais on m'a appris à avoir une meilleure organisation des tâches, à planifier et prendre en compte les autres (Struct_C_2_3) |
| Transfert/réinvestissement 12 récits | On m'a donné des responsabilités comme par exemple s'occuper d'un groupe [...] Cela me sert dans la vie de tous les jours en tant que grand frères, en effet maintenant je peux garder mes petites sœurs en toute sécurité (Struct_B_2_1) |
| Changement_comportement 13 récits | Ca a fait du bien aussi à mes parents de voir que j'avais des projets et que je ne fais pas que trainer (Struct_C_3_2) |
| Insertion 27 récits | J'ai été bien accueilli et bien informé, cela m'a donné mon premier travail. J'ai pu avoir un salaire et ainsi prendre mon premier appartement (Struct_C_3_2) |
| Autonomie 23 récits | A la Struct_B, je détresse. Je me sens plus autonome et l'accrobranche m'a aidé à ça (Struct_B_1_1) |
| Avantages_matériels 33 récits | En plus, je sais qu'avoir une expérience associative est utile dans les études (Struct_C_3_5) |
| <i>Fin du tableau page suivante</i> | |

| | |
|--|---|
| Ouverture_aux_autres 29 récits | Cela m'a permis d'être plus ouvert envers les gens avec qui je travaille, j'ai progressé en français et cela m'a ouvert à d'autres cultures (Struct_C_2_2) |
| Conscientisation 22 récits | Le changement le plus important est de comprendre et ne plus avoir un jugement standard, avoir son opinion et écouter les autres points de vue (Struct_C_2_1) |
| Socialisation(amitiés) 27 récits | Y a des gens que je croisais mais que je ne connaissais pas. Et c'est devenu des amis, toujours aujourd'hui (Struct_B_2_2) |
| Relations_positives 25 récits | De plus j'ai la rencontre des animateurs, qui étaient super cools et simples avec on pouvait entretenir une relation où il y avait du respect mutuel mais avec qui nous pouvions parler de tout et de rien (Struct_B_2_6) |
| Socialisation(nouvelles rencontres) 50 récits | Quand je suis avec d'autres jeunes que je ne connais pas, maintenant j'échange avec eux, je ne reste pas dans mon coin. Parce que dans le cadre du chantier, j'étais obligée d'aller vers les gens (Struct_C_1_11) |
| Découverte 50 récits | J'ai découvert de nouvelles choses, de nouvelles activités (Struct_B_1_14) |
| Sens_du_collectif 38 récits | C'est comme une formation citoyenne qui m'a permis de m'investir plus, et les moments conviviaux qui permettent de partager davantage en équipe (Struct_C_1_14) |
| Participation_active 16 récits | J'ai d'abord juste participé et après j'ai travaillé avec les autres sur le projet suivant. J'ai eu des responsabilités et surtout animé les groupes (Struct_C_3_3) |
| Souvenirs/expériences 9 récits | Mon meilleur souvenir, c'est le séjour pendant le ramadan. C'était pas un séjour de dingue, on n'était pas loin, le camping était pas top mais qu'est-ce qu'on a rigolé (Struct_B_2_2) |
| Détente/plaisir 38 récits | L'ambiance y est bonne, jamais de problème (Struct_C_3_10) |
| Evitement_de_désagrément 30 récits | Heureusement qu'on a cette salle, sinon on traînerait dans le quartier sans rien faire (Struct_B_3_9) |
| Confiance_en_soi 25 récits | Ici j'ai rencontré des gens qui ont su me donner confiance en moi en me rassurant et en me mettant en contact avec les bonnes associations (Struct_C_3_5) |

Le tableau 7 ci-dessous récapitule les thèmes et les mots-clefs qu'ils regroupent. Il présente la proportion des récits dans lesquels chaque thème apparaît et (pour rappel) le nombre de récits dans lesquels apparaît chaque mot-clef.

Tableau 7 Thèmes élaborés à partir de l'analyse des mots-clefs

| Thèmes | % récits | Mots-clefs | n récits |
|---|-----------------|-------------------------------------|-----------------|
| Acquisition et transfert de compétences | 37% | apprentissage | 35 |
| | | transfert/réinvestissement | 12 |
| | | changement_comportement | 13 |
| Développement de l'autonomie | 46% | insertion | 27 |
| | | autonomie | 23 |
| | | avantages_matériels | 33 |
| Conscientisation | 33% | ouverture_aux_autres | 29 |
| | | conscientisation | 22 |
| Création de liens | 35% | socialisation(Amitiés) | 27 |
| | | relations_positives | 25 |
| Découverte d'activités et de nouvelles personnes | 55% | socialisation(Nouvelles rencontres) | 50 |
| | | découverte | 50 |
| Développement du sens du collectif et participation active | 35% | sens_du_collectif | 38 |
| | | participation_active | 16 |
| Expériences émotionnelles positives | 47% | souvenirs/expériences | 9 |
| | | détente/plaisir | 38 |
| | | évitement_de_désagrément | 30 |
| Développement de la confiance en soi | 19% | confiance_en_soi | 25 |

Analyses des récits des jeunes

Vue générale

Description quantitative

Les récits collectés sont de longueur variable, de 8 à 225 mots, pour une longueur moyenne de 68 mots (médiane = 50). En termes de contenu, tous les récits présentent au moins un mot-clef, et le récit le plus riche en contient 11, en moyenne ils en contiennent 3,3 (médiane = 4). En ce qui concerne les thèmes, les récits en présentent de 1 à 7, en moyenne 3 (médiane = 3).

Les mots-clefs

Plus d'un tiers des récits mettent en avant comme changement la *rencontre* de nouvelles personnes et la découverte de *nouvelles activités* ; mots-clefs présents avec chacun 50 récits (37,3%). Ensuite viennent les mots-clefs *détente plaisir*, et *sens du collectif* avec chacun 38 récits (28,4%) et *l'apprentissage* avec 35 récits (26,1%). Les récits évoquent peu de *souvenirs* ou *d'expériences* (9 récits seulement), de *transfert/réinvestissement* (12) et de *changement de comportement* (13).

Les thèmes

Le thème le plus représenté dans les récits est la *découverte d'activités et de nouvelles personnes* avec 73 récits, ce qui constitue plus de la moitié (54%) des récits collectés. Le thème qui est ensuite le plus présent est celui des 63 récits évoquant les *expériences émotionnelles positives* (47%), juste devant le *développement de l'autonomie* avec 61 récits (46%).

Le thème le moins représenté est celui du *développement de la confiance en soi*, avec 25 récits (18,6%). Ceci s'explique par le fait qu'il est issu d'un mot-clef que nous n'avons souhaité regrouper avec aucun autre car nous l'avons considéré comme une catégorie suffisamment signifiante en soi.

Chacun des autres thèmes est présent dans environ un tiers des récits.

Résultats

Relations entre thèmes

Comme les thèmes ne sont pas exclusifs, nous avons examiné comment les différents thèmes coexistaient ou au contraire étaient disjoints dans les récits (l'indice de corrélation entre variables nominales utilisé est le phi de Pearson). La matrice de corrélations résultante figure dans le tableau 8.

Tableau 8 Corrélations (Phi) entre les différents thèmes

| | Acquisition et transfert de compétences | Développement de l'autonomie | Conscientisation | Création de lien | Découverte d'activités ou de nouvelles personnes | Sens du collectif et participation active | Experiences émotionnelles positives |
|--|---|------------------------------|------------------|------------------|--|---|-------------------------------------|
| Développement de l'autonomie | 0.21** | | | | | | |
| Conscientisation | 0.10 | -0.16* | | | | | |
| Création de lien | -0.04 | 0.08 | -0.08 | | | | |
| Découverte d'activités ou de nouvelles personnes | 0.17* | -0.07 | 0.03 | 0.23*** | | | |
| Sens du collectif et participation active | 0.06 | -0.17** | 0.15* | -0.02 | -0.05 | | |
| Experiences émotionnelles positives | -0.00 | 0.10 | -0.18** | 0.22** | 0.11 | -0.07 | |
| Développement de la confiance en soi | 0.15* | 0.06 | -0.13 | -0.03 | 0.17** | -0.07 | 0.01 |

Lecture : Les corrélations significatives qui doivent être interprétées sont en vert pour les positives, et orange pour les négatives ; niveau de significativité : *** $p < .01$, ** $p < .05$; * $p < .10$; autrement : N.S.

On retrouve quatre thèmes pour lesquels les seules associations significatives sont positives (signalées en vert), c'est-à-dire que leur présence peut se retrouver en conjonction avec les thèmes corrélés.

- Dans les récits l'*acquisition et le transfert de compétences* sont associés avec le *développement de l'autonomie*, et (de manière marginalement significative) avec la *découverte d'activités ou de nouvelles personnes* et le *développement de la confiance en soi*.
- La *création de lien* est liée à la *découverte d'activités ou de nouvelles personnes* et aux *expériences émotionnelles positives*.
- La *découverte d'activités ou de nouvelles personnes* est fortement associée à la *création de lien* (comme dit auparavant) mais elle se retrouve aussi en cooccurrence avec les *expériences émotionnelles positives* et (marginalement) avec l'*acquisition et le transfert de compétences*.
- L'augmentation de la *confiance en soi* apparait plus probablement en cooccurrence avec la *découverte de nouvelles activités et de nouvelles personnes* et (de manière marginalement significative) avec l'*acquisition et le transfert de compétences*.

Il existe en revanche aussi des thèmes qui ont des relations d'exclusion avec d'autres. Ces relations d'exclusion sont révélées par les corrélations négatives (en orange dans le tableau 8) : la probabilité qu'un thème soit présent diminue la probabilité de l'autre.

- Le *développement de l'autonomie*, que l'on retrouve plus souvent en cooccurrence avec l'*acquisition et le transfert de connaissances*, est en revanche

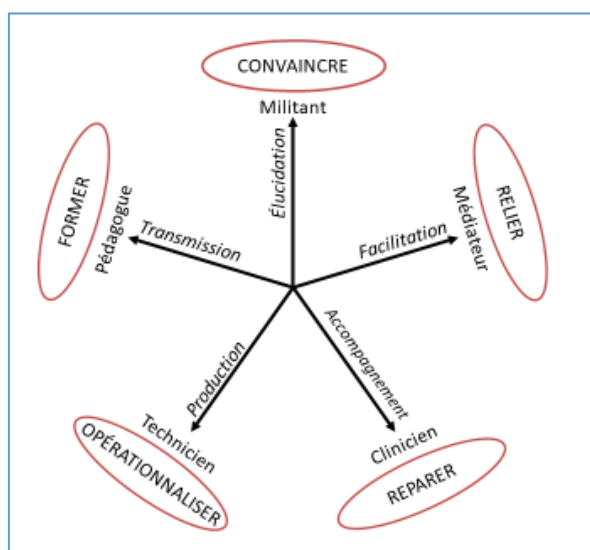
moins présent dans les récits évoquant le *sens du collectif et participation active* ou (de manière marginalement significative) la *conscientisation*.

- La présence du thème de la *conscientisation* dans les récits diminue la probabilité que ceux-ci évoquent aussi des *expériences émotionnelles positives* et (de manière marginalement significative) le *développement de l'autonomie*. Le thème de la *conscientisation* est en revanche associé (comme signalé auparavant et de manière marginalement significative) au *sens du collectif et participation active*.

Bien sûr, les effectifs examinés dans cette étude, qui demeure exploratoire puisqu'il s'agit, à notre connaissance de la première essayant d'examiner les effets du travail de jeunesse ne peuvent donner lieu à une démarche généralisatrice. De plus, l'aspect corrélationnel de l'analyse opérée ici rend risquée toute interprétation en termes de causalité. Mais on peut raisonnablement tirer quelques hypothèses de l'étude de ce matériau, qui resteront autant de piste que des recherches ultérieures se devront de creuser.

La *découverte d'activités et de nouvelles personnes* se retrouve en conjonction dans les récits avec la *création de lien* et les *expériences émotionnelles positives* qui sont aussi fortement liées entre elles. On retrouve bien là une des fonctions essentielles de l'intervention jeunesse, et notamment de la culture, consistant à utiliser les activités comme support pour mettre ensemble les individus, faire groupe. Si l'on se réfère au modèle théorique de l'intervention sociale (Dansac & Vachée, 2016 ; cf. figure 1 pour une présentation), l'*opérationnalisation* du *Technicien* est ici au service de la fonction de *facilitation* qui sous-tend le rôle du *Médiateur*, alimentant la construction de l'identité individuelle par les souvenirs riches sur le plan affectif. Mais cette découverte (d'activités et de personnes nouvelles) se retrouve aussi en conjonction avec le *développement de la confiance en soi*, ce qui conforte bien le postulat de l'animation, pour laquelle favoriser l'accès à de nouvelles expériences contribue à la construction de la personne.

Figure 1 Les fonctions de l'intervention sociale



Ces résultats donnent aussi à penser que les jeunes qui mentionnent des changements qui sont de l'ordre de la *conscientisation* leur accordent plus d'importance qu'aux *expériences émotionnelles positives* qu'ils ont vécus (qui sont alors négligées ou exclues), et que cette conscientisation correspond à (ou au moins coïncide avec) un changement chez eux en termes de *sens du collectif et de participation active*. C'est ce type même de changement qu'espèrent mettre en place des intervenants jeunesse quand ils engagent des jeunes dans des démarches de projet. Et particulièrement pour les intervenants jeunesse (notamment dans la figure du *Militant*) se réclamant d'une éducation populaire qui positionne cette conscientisation à travers le groupe comme étant primordiale dans le développement de l'individu (Gillet, 1995; Virgos, Dansac, & Vachée, 2017).

Le fait que, dans les récits de changement, les thèmes de la *conscientisation* et du *sens du collectif et [de la] participation active* soient exclusifs de celui de *développement de l'autonomie* peut interpeler. Les jeunes qui mettent en avant des changements en termes d'autonomie n'évoquent donc pas de processus de conscientisation ou d'engagement collectif plus actif, et réciproquement. On peut se demander à quel point cette relation d'exclusion révèle la nécessité, pour les jeunes, de disposer déjà d'un certain niveau d'autonomie pour que la fonction d'*Élucidation* de l'intervention jeunesse opère sur eux des changements en termes de conscientisation ou de participation active dans un groupe.

Enfin le travail de jeunesse permet à ces jeunes l'acquisition ou le transfert de compétences, ce qui relève de la fonction de transmission qui s'incarne dans la figure du Pédagogue. On constate ici que la mention de ce changement par les jeunes s'associe très logiquement à une perception de leur part d'un *développement de leur autonomie*. Le développement de leurs compétences et l'accroissement de leur autonomie s'accompagnent du développement de la confiance en soi. Il est à noter que ces changements en termes de compétences et de leur réinvestissement sont aussi liés dans les récits des jeunes à la *découverte d'activités ou de nouvelles personnes*. Ceci est cohérent avec les objectifs éducatifs de l'intervention jeunesse qui peuvent être poursuivis au travers des activités de loisirs pour l'animation (Lebon & Lima, 2009) et des chantiers pour la prévention spécialisée.

Différences entre les cycles

La succession des trois cycles de collecte aurait pu donner lieu à une évolution des récits, soit liée à un apprentissage de la part des intervenants jeunesse quant à la collecte, soit liée à la disponibilité relative des jeunes à interroger. On aurait pu ainsi imaginer que les premiers jeunes interrogés soient les plus facilement accessibles aux IJ, et qu'à mesure que les cycles passaient, les professionnels allaient puiser dans des cercles de plus en plus lointains. Mais aucune instruction particulière n'a été fournie aux IJ concernant les jeunes à approcher pour la collecte, et dans les trois structures, les stratégies de collecte ont largement varié d'un cycle à l'autre, ainsi, il est difficile de considérer cette comparaison des cycles comme étant signifiante.

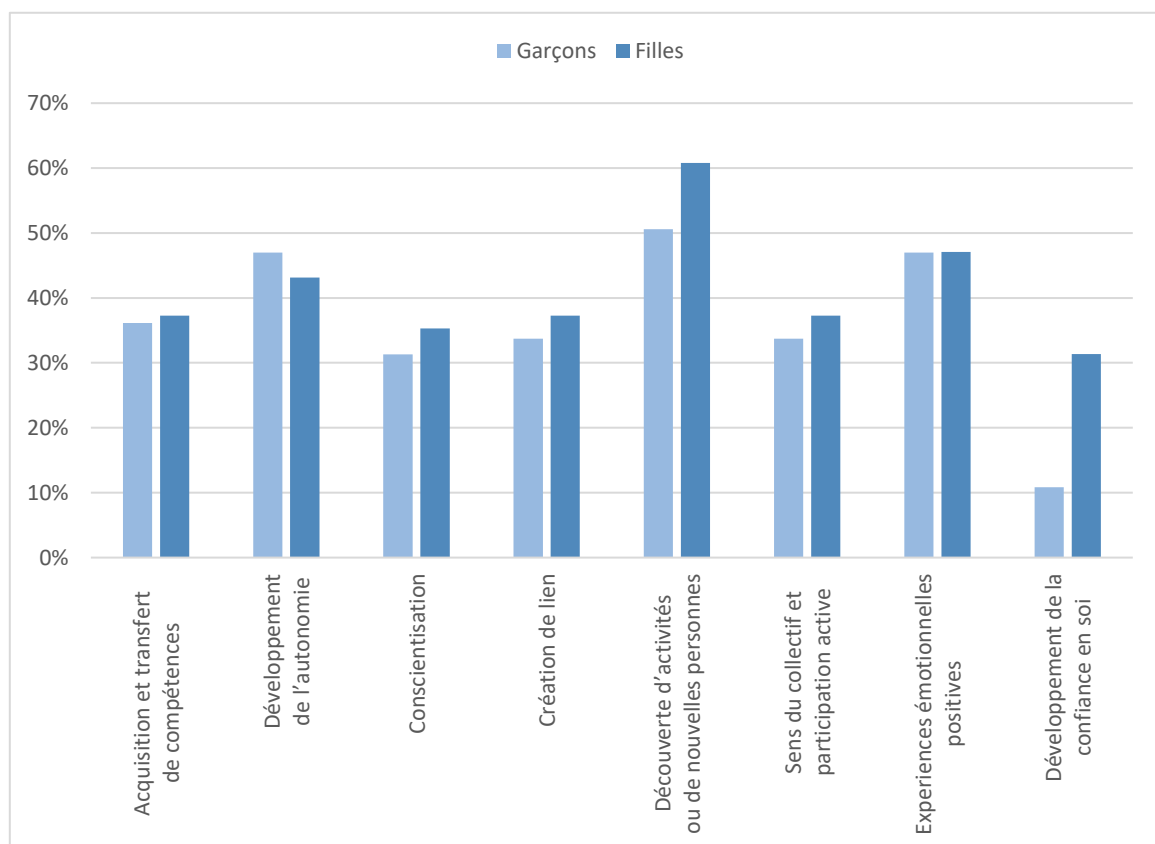
Quand on examine l'âge des jeunes interrogés et leur sexe, on n'observe pas de différence significative entre les cycles. Pour la plupart des thèmes et des mots-clefs, la fréquence de leur présence évolue d'un cycle à l'autre, mais ces évolutions ne dessinent aucune tendance interprétable.

Différences entre les sexes

Même si l'âge moyen des deux groupes est le même, les filles sont sous-représentées dans le groupe des 11-15 ans, et de manière moindre chez les plus de 20 ans. Les différences entre filles et garçons sont donc à prendre avec précaution, puisqu'elles peuvent aussi provenir de cette différence d'âge.

En ce qui concerne la forme, les récits produits par les filles sont un peu plus longs que ceux des garçons (75 mots en moyenne contre 64). Ils présentent un plus grand nombre de mots-clés (4,1 contre 3,7) et de thèmes (3,2 contre 2,8), mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Figure 2 Fréquence des récits pour chaque thème selon le sexe



Quand on s'intéresse au contenu tel que représenté par le codage effectué, on ne constate qu'une seule différence significative entre les sexes, sur le thème *développement de la confiance en soi*. Celui-ci est présent dans 64% des récits des filles, alors que ce n'est le cas que pour 36% des garçons. Les filles présentent souvent un déficit de la confiance en elle-même en comparaison avec les garçons (Bleidorn et al., 2016), et il n'est donc pas étonnant de trouver ici que pour elles, ce changement positif est plus souvent évoqué que par les garçons.

Exemples de récit illustrant le thème de la confiance en soi :

« J'ai gagné en confiance, je suis active car je travaille. Cela m'a donné envie de travailler et de ne pas rester chez moi à toucher le chômage. Désormais, j'ai envie et j'ai la force de continuer. Cela nous a fait du bien à tous, on a pris confiance en nous, nous avons réussi à nous intégrer dans un groupe dans lequel nous avions tous des a priori les uns envers les autres. Mon lever et mon coucher sont rythmés, j'ai un but en me levant le matin. » (Fille, 21 ans)

« Je suis à l'association depuis quelques mois. Au début je suis venue car j'en avais entendu parler. En plus, je sais qu'avoir une expérience associative est utile dans les études.

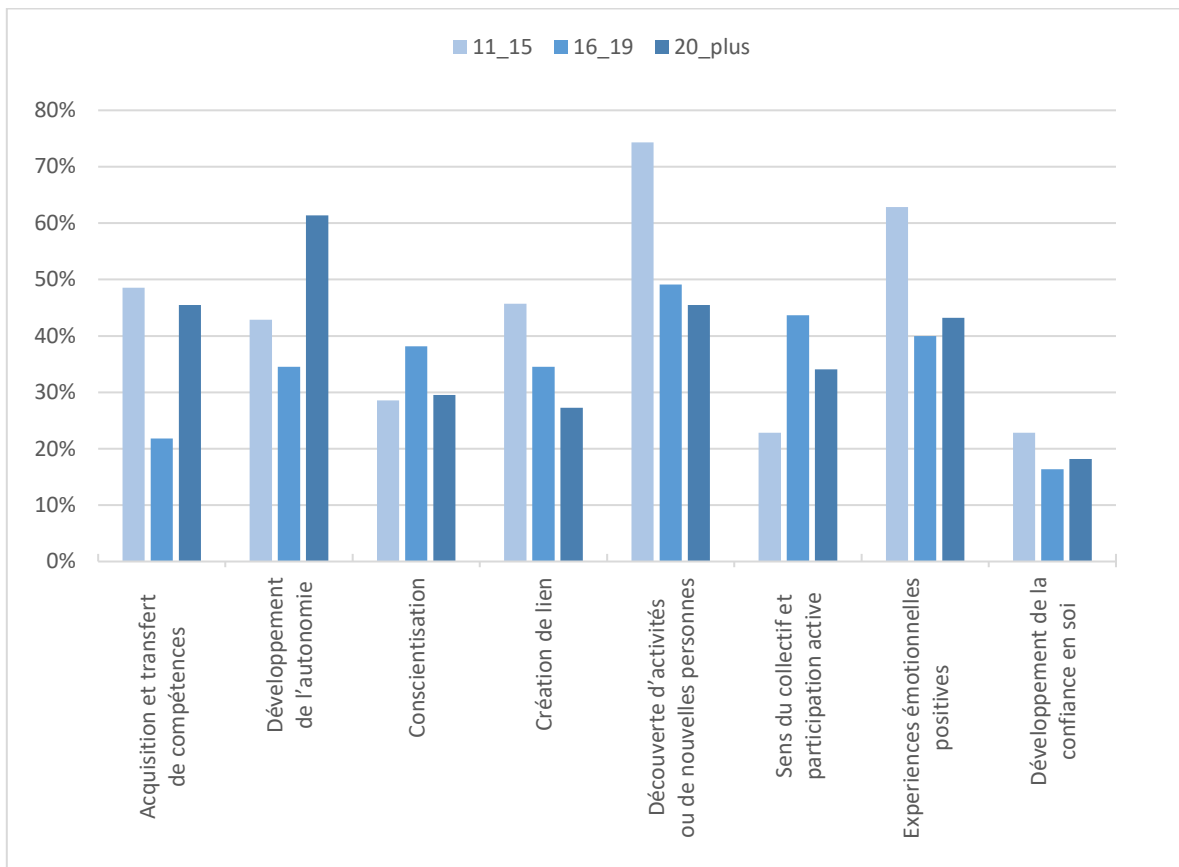
Ce que j'aime c'est la rencontre interculturelle. Je n'ai jamais voyagé ailleurs qu'au Maroc pour les vacances avec ma famille. Mais maintenant je sais que je vais pouvoir faire une mobilité dans le cadre de mes études, en Europe ou ailleurs. Si je n'étais pas venue ici je pense que je n'aurais jamais osé le faire. Ici j'ai rencontré des gens qui ont su me donner confiance en moi en me rassurant et en me mettant en contact avec les bonnes associations. » (Fille, 19 ans)

Différences entre les groupes d'âge

Il faut rester prudent sur les différences qui seront signalées ici entre des groupes d'âge, dans la mesure où les trois structures qui ont participé au projet touchent des publics d'âges différents. Ainsi dans la structure A, les IJ ont surtout interrogé des plus de 20 ans, la structure B a majoritairement questionné des moins de 16 ans, et les 15-19 ans étaient les plus représentés dans la structure C. Les différences entre groupes d'âges peuvent donc aussi être liées à des différences quant aux actions menées par les structures.

Au plan de la forme des récits, ce sont les 16-19 ans qui produisent les récits les plus courts, les moins riches en mots-clefs et en thèmes. Les récits des 11-15 diffèrent d'ailleurs significativement de ceux des 16-19 quant au nombre de mots-clefs ou de thèmes présents.

Figure 3 Fréquence des récits pour chaque thème selon le groupe d'âge



Les récits mentionnent plus souvent des changements en termes d'acquisition et de transfert de compétences chez les 11-15 (48,6%) et les plus de 20 ans (45,5%) que chez les 16-19 ans (21,8%) L'écart s'explique surtout par la moindre référence à la notion d'apprentissage dans cette dernière catégorie d'âge (pas de différence notable pour les mots-clés *changement de comportement* et *transfert de compétences*).

Exemples de récits concernant le thème de l'acquisition ou le transfert de compétences :

« *Quand je suis partie au Tour de France, j'ai vu comment c'était de l'autre côté des caméras. Ça m'a rendu plus mûre et plus autonome. Ça m'a donné l'envie de voir d'autres choses, de m'intéresser aux choses qui ne m'intéressaient pas avant. J'ai partagé des moments avec d'autres, j'ai appris à les connaître, en vivant en groupe pendant une semaine. Après, quand on devient autonome, on fait par soi-même, sans attendre après les autres. Ça aide pour l'entourage : Avant, à la maison, je ne faisais rien, et après cette expérience, j'ai fait des courses, le ménage à la maison ; je participe plus. Je suis plus à l'écoute des autres ; ça m'a rendu moins timide.* » (Fille, 16 ans)

J'étais un solitaire avant de venir à [struct_B], je préférais faire les choses tout seul, c'est plus rapide. En venant à [struct_B] j'ai appris à travailler en équipe, ça m'a permis de connaître les autres. Je me sens heureux. J'ai appris

plein de choses. Ça me servira jusqu'à ce que je meure. Les activités, elles coûtent chers et j'ai pu les faire grâce à [struct_B]. » (Garçon, 13 ans)

Ce sont les récits des jeunes de plus de 20 ans qui mentionnent le plus l'autonomie (61,4% contre 34,5 pour les 16-19 et 42,9% pour les 11-15). La pression normative qui pèse de plus en plus avec l'avancée de l'âge peut sans doute expliquer cette évolution.

Exemples de récit concernant le thème du développement de l'autonomie :

J'ai été bien accueilli et bien informé, cela m'a donné mon premier travail. J'ai pu avoir un salaire et ainsi prendre mon premier appartement. Cela m'a donné la possibilité de partir en Corrèze pour les pommes. J'ai acheté une voiture grâce à la cueillette. » (Garçon, 21 ans)

« [struct_B] m'a beaucoup aidé à gagner en autonomie, elle m'a fait grandir. On m'a donné des responsabilités comme par exemple s'occuper d'un groupe, être responsable d'un groupe, prendre des décisions sur la disposition de notre salle d'accueil ou alors sur l'élaboration des programmes d'activités. Cela me sert dans la vie de tous les jours en tant que grand frère, en effet maintenant je peux garder mes petites sœurs en toute sécurité. » (Garçon, 15 ans)

Les plus jeunes mentionnent plus souvent la *découverte d'activités et de nouvelles personnes* (74,3% contre moins de 50% pour les deux autres groupes d'âge). C'est surtout la référence à la *découverte de nouvelles activités*, qui diffère très significativement selon les groupes d'âge. Pour la *rencontre de nouvelles personnes* la fréquence d'apparition dans les récits des 3 groupes d'âge est équivalente.

Ex. de récits de *découverte d'activités ou de nouvelles personnes* :

« [struct_B] m'a permis de faire plein de choses différentes comme des séjours, la toute première fois ou je suis allé à Paris c'était avec [struct_B]. Elle m'a aussi permis de découvrir des activités comme le canyoning, le karting, la via ferrata. » (Garçon, 19 ans)

« À l'école, ça m'a permis d'être plus sociable. J'arrive à aborder plus les gens. On rencontrait beaucoup de gens même à l'extérieur et ça m'a appris à mieux communiquer. Mon meilleur souvenir, c'est le séjour pendant le ramadan. C'était pas un séjour de dingue, on n'était pas loin, le camping était pas top mais qu'est-ce qu'on a rigolé. » (Garçon, 21 ans)

L'importance de se faire des nouveaux amis diminue avec l'âge, puisque les plus jeunes sont 42,9% à citer ce changement alors que ce n'est le cas que pour 20% des 16-19, et que pour 2,3% chez les plus de 20 ans.

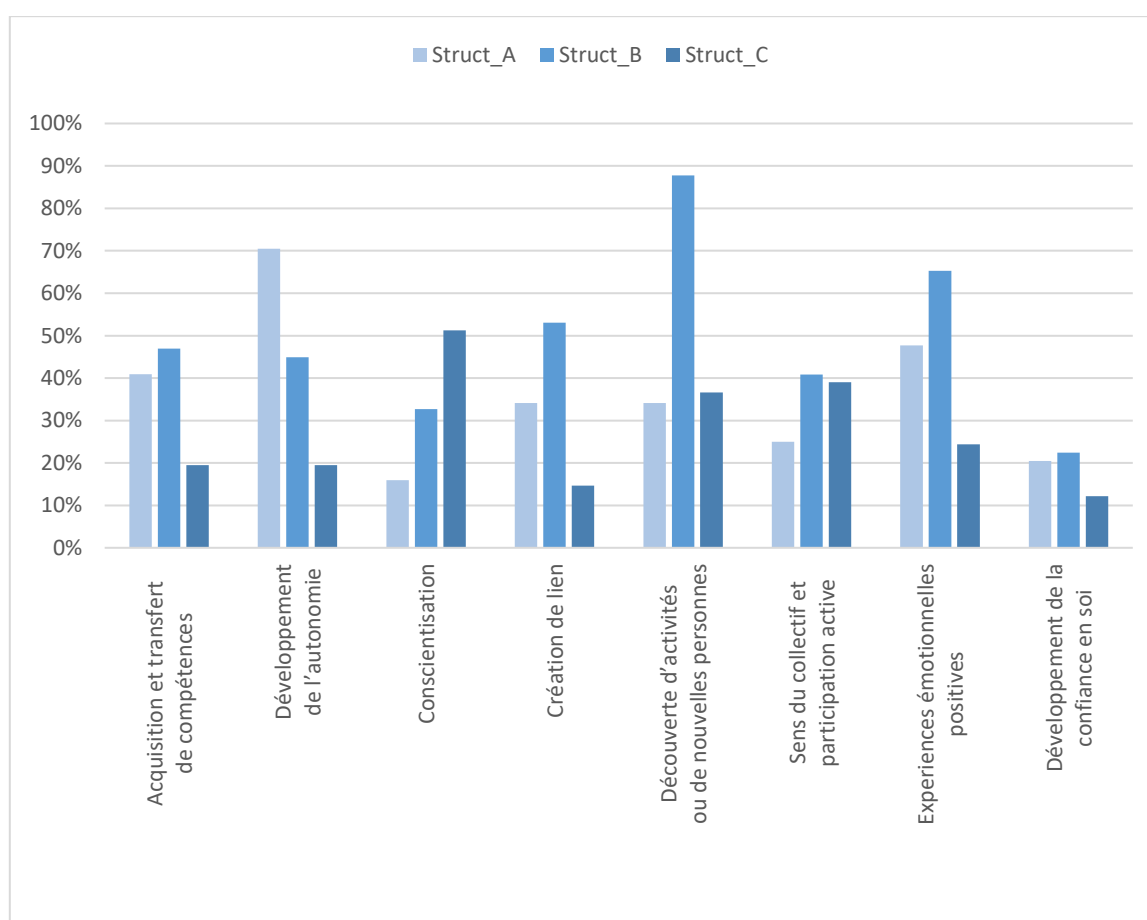
Exemples de récits mettant en avant la construction de relations amicales

« Elle m'a aussi permis de rencontrer de nouvelles personnes qui n'avaient pas forcément le même âge ou le même délire que moi. Aujourd'hui certaines de ces personnes font partie de mes meilleurs amis. » (Garçon, 15 ans)

« Je me suis fait de nouveaux amis et je viens des fois juste pour discuter et boire un café, sans prise de tête. J'aime bien l'ambiance. Venir ici ça m'apaise et me fait du bien. » (Fille, 19 ans)

Différences entre les structures

Figure 4 Fréquence des récits pour chaque thème selon les structures



Les structures diffèrent très significativement quant à la fréquence d'évocation du *développement de l'autonomie* (Struct_A : 70,5% ; Struct_B : 44,9% ; Struct_C : 19,5%) ce qui est lié à la fonction même de la structure A (prévention spécialisée), qui porte un accent particulier sur l'insertion professionnelle des jeunes. Les jeunes qui fréquentent la structure C sont sans doute déjà des jeunes autonomes, pour lesquels ce type de changement n'est pas nécessaire, ou pas le plus important. C'est d'ailleurs pour cette même structure que les *apprentissages et transferts* sont les moins fréquemment évoqués dans les récits, 19,5% contre plus de 40% pour les deux autres qui présentent une fréquence similaire.

Le thème de la *conscientisation* est par contre très présent avec 51,2% des récits des jeunes fréquentant la structure C, et l'est moins pour la structure B (32,7%) et encore moins pour la structure A (seulement 15,9%).

« Le changement le plus important est de comprendre et ne plus avoir un jugement standard, avoir son opinion et écouter les autres points de vue. J'ai maintenant l'esprit plus ouvert » (Garçon, 21 ans)

Ces différences de fréquences de thèmes reflètent les missions des structures. Par exemple la structure C a des projets très centrés sur des questions de société (inégalités de genre), la citoyenneté active et des problématiques environnementales (pollution de l'eau, développement durable) :

J'ai appris des choses nouvelles sur la science, le développement durable et c'est super intéressant. Maintenant je fais attention à des choses comme les produits que je mange. » (Fille, 20 ans)

La création de liens diffère aussi fortement dans les récits des jeunes des trois structures, avec une plus forte fréquence d'évocation pour les jeunes de la structure B (53,1%) que pour la structure A (34,1%) et la structure C (14,6%). Là encore, l'objectif de création de lien peut être plus valorisé par cette structure traditionnelle de l'ASSC, mais on peut aussi se demander si ce n'est pas également un effet d'âge, le public fréquentant cette structure étant plus jeune, et donc potentiellement plus dans la phase de constitution de ses réseaux de sociabilité.

« À [Struct_A] chaque jeune est unique. Si on a un problème ils sont toujours disponibles. Lorsque je me suis retrouvé vraiment dans la merde et tout seul, les seules personnes vers qui je me suis tourné c'est les éduc de [Struct_A]. Pour moi les seuls capables de réellement m'aider. » (Garçon, 25 ans)

Ce dernier extrait de récit illustre aussi la correspondance des changements rapportés par les jeunes avec les missions de la structure qu'ils fréquentent.

Comme on peut le voir sur le graphique, le thème *découvertes d'activités et de nouvelles personnes* est beaucoup plus présent dans les récits des jeunes de la structure B (87,8%) que dans les autres structures (34,1% et 36,6% respectivement pour Struct_A et Struct_C).

« Je viens pour m'amuser et pour me distraire. Je me souviens de la journée à Cap découverte, journée la plus cool que j'ai faite, parce que j'avais jamais été libre dans un parc d'attraction et ça fait du bien. » (Garçon, 11 ans).

Cette différence peut s'expliquer d'une part par le fait que les jeunes qui fréquentent cette structure sont en moyenne plus jeunes, d'autre part par le fait que cette structure propose un programme d'activités diversifiées centré sur les loisirs éducatifs, et en se fixant pour but l'accessibilité de ces activités au plus grand nombre.

Les résultats concernant les conséquences du travail de jeunesse reflètent toujours dans une certaine mesure les finalités et missions des structures de l'intervention jeunesse. Ces résultats démontrent que c'est particulièrement le cas dans le contexte français : L'impact de l'intervention jeunesse doit s'analyser au regard du type de structure (missions...) et du secteur

concerné (social, socioculturel...) mais également en fonction du profil des publics que rejoignent les structures.

Différences entre les récits sélectionnés et les autres

Il est intéressant d'essayer de comprendre ce qui fait qu'un récit est sélectionné par les intervenants jeunesse, dans la mesure où cela donne des indications sur les dimensions de changement qui comptent le plus pour eux. Nous avons donc comparé les récits sélectionnés à ceux qui ne l'ont pas été sur deux dimensions, quantitative d'une part, et d'autre part quant aux thèmes qui y sont présents et aux mots-clefs qui y figurent.

Il n'y a pas de différence en termes de sexe, d'âge moyen entre les jeunes qui ont produit les récits sélectionnés et ceux qui ont produit les récits non retenus. Les récits sélectionnés sont cependant significativement plus longs que les autres (84 mots⁹ contre 61). Ils présentent un plus grand nombre de mots-clefs (4,3 contre 3,6) et de manière marginalement significative, plus de thèmes (3,3 contre 2,8) mais ne sont pas plus denses : si on ramène le nombre de mots-clefs ou de thèmes représentés à la longueur, ils sont (très) significativement plus délayés (moindre nombre d'unités par mots).

L'analyse de la fréquence des thèmes dans les récits révèle trois différences significatives entre les récits sélectionnés et ceux qui ne le sont pas, qui prennent sens au regard du contexte professionnel du travail de jeunesse en France.

Tout d'abord, la *conscientisation* semble être un point important pour les intervenants jeunesse. Les récits sélectionnés diffèrent des récits non sélectionnés sur la fréquence avec laquelle ils présentent ce thème. Il est présent dans 46,5% des récits sélectionnés alors qu'il ne l'est que dans 26,4% des récits qui ne le sont pas. Ceci peut être lié à l'importance subjective de la fonction de militance chez les IJ (Virgos et al., 2017), pour qui la transformation sociale et l'émancipation passent par la conscientisation.

Le sens du collectif et la participation active semblent aussi d'une grande importance puisque 51,2% des récits sélectionnés présentent ce thème alors qu'il n'est présent que dans 27,5% des récits non sélectionnés. L'omniprésence des notions de collectif, de cohésion sociale (intitulé du service de l'État auquel se rattache principalement l'intervention jeunesse) et de citoyenneté active dans les discours sur les valeurs de la République et dans ceux du travail de jeunesse peut permettre d'expliquer ce phénomène. Par ailleurs, les formations d'animateurs insistent très largement sur leur rôle dans l'enrichissement ou la préservation du lien social. Le travail avec les groupes est d'ailleurs souvent mis en avant comme élément constitutif de la profession dans les discours des animateurs (Virgos et al., 2017).

Il est intéressant de constater que la notion de découverte (*découverte d'activités et de nouvelles personnes*), qui est largement évoquée comme changement positif dans les récits des jeunes, ne semble pas être un critère pour qu'un récit soit sélectionné par les intervenants jeunesse. C'est même le contraire (même si la différence n'est pas significative) puisque seuls 51,2% des récits que les professionnels sélectionnent contiennent ce thème alors qu'il est présent dans 56% des récits non sélectionnés. Ce thème est donc moins représenté dans les récits sélectionnés que dans les récits des jeunes.

⁹ Dénombrés automatiquement par comptage du nombre d'espaces.

On peut se demander si cet écart n'est pas lié aux représentations négatives associées à la pratique d'activités ludiques et de loisirs, dans un contexte où la légitimité professionnelle des intervenants jeunesse (et particulièrement celle des animateurs) reposerait sur un effacement de la finalité récréative de leurs actions.

Dans le contexte français, le loisir est souvent conçu avant tout comme éducatif, et les pratiques perçues ou présentées comme purement récréatives ne participent que peu à la valorisation des professionnels, qui ont une représentation assez négative de l'activité comme étant une fin en soi, ou comme générant uniquement du plaisir. La valeur expérientielle de la découverte est associée à un risque de dérive de la mission des IJ vers la consommation d'activité sans but éducatif. Pour expliquer ce fait, on peut avancer l'hypothèse que la fonction récréative n'est pas une finalité que les IJ peuvent mettre en avant, forcés qu'ils sont de justifier leur existence et leur professionnalité par la valeur éducative des projets mis en place et des activités proposées.

On peut pointer que l'accessibilité de nouvelles activités (collectives) comme facteur de développement harmonieux et de bien-être est une orientation peu présente dans le cadre des politiques publiques en direction de la jeunesse en France (alors qu'elle semble valorisée dans d'autres pays : par exemple en Finlande).

Les différences de résultats entre les structures sont à mettre en relation avec les différentes formes/orientations de l'intervention jeunesse en France (sur lesquelles reposent une partie de leurs financements) :

1. Insertion professionnelle et autonomie (structure A)
2. Socialisation et apprentissage par l'activité et la participation à des projets collectifs (structure B)
3. Initiative citoyenne et engagement (structure C)

Relations aux politiques en direction de la jeunesse

Dans le Plan Priorité Jeunesse (PPJ), en cours au moment du début du projet, 5 chantiers prioritaires sur 13 font explicitement référence à l'employabilité, un seul vise la promotion du bien-être des jeunes (à travers la notion de santé, cible du chantier n°3), et un seul évoque l'accès aux activités sportives et culturelles (n°8), en mettant en avant l'enjeu de l'accessibilité pour tous et de la réduction des inégalités. On y prévoit de « favoriser l'accès des jeunes à des loisirs éducatifs de qualité ».

On retrouve dans la parole des jeunes, en première place à travers la fréquence du thème de la découverte, une amélioration de leur accès aux loisirs qui correspond à ce chantier 8.

Par exemple :

« Je m'amuse plus, je me sens mieux. Ici, on sort toujours, on improvise même quand y a rien à faire. J'adore partir en séjour. J'ai plus confiance, je me sens plus sereine grâce à [struct_B]. J'ai découvert de nouvelles choses, de nouvelles activités. J'ai une chance de venir à [struct_B]. J'ai fait plein de nouvelles rencontres. » (Fille, 16 ans)

« *C'est sympa on fait des choses, ça anime un peu parce qu'on s'ennuie dans le quartier, les activités sont pas chères et tout le monde peut y participer.*
(Garçon, 15 ans)

Mais aucun des indicateurs prévus dans le PPJ pour évaluer son avancement ne permettrait aux structures de démontrer l'impact de leur action dans ce domaine : seuls les taux de licences sportives, la part des enfants ayant bénéficié d'une activité artistique ou culturelle et le taux de fréquentation des institutions patrimoniales comptent. La fréquentation des structures d'intervention jeunesse et les activités qu'elles mettent en place ne sont donc pas explicitement mises en lien avec cet objectif et sont donc ignorées. Il est à noter que l'apport des activités de loisirs sur le développement des jeunes est peu abordé par les chercheurs en France (Kindelberger, Le Floc'h, & Clarisse, 2007). Dans le monde anglo-saxon, des études ont mis en évidence une corrélation entre la participation aux activités extrascolaires et des « indicateurs de développement harmonieux, à la fois à court et à long terme » (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003). Si ces résultats étaient confirmés dans le contexte français, la place et le rôle des « loisirs de qualité » dans les politiques et dispositifs en direction de la jeunesse seraient à reconsidérer.

Le second thème le plus présent, les *expériences émotionnelles positives*, pourrait se rattacher à la notion de bien-être et semble lui aussi sous-représenté dans les orientations politiques et les discours structurants des champs professionnels de l'intervention jeunesse.

Par exemple :

« *Mon meilleur souvenir, c'est le séjour pendant le ramadan. C'était pas un séjour de dingue, on n'était pas loin, le camping était pas top mais qu'est-ce qu'on a rigolé.* » (Garçon, 21 ans).

Dans le PPJ, cette notion de bien-être n'apparaît qu'à travers le contexte de crise et de bien-être à l'école et elle est reliée aux notions de prévention et de soin dans le chantier concernant la santé (n°3). Ici encore, certains travaux dans le monde anglo-saxon suggèrent que l'influence des émotions positives, la stimulation de la motivation et de la satisfaction sont sous-estimées dans les orientations de l'action publiques. Si la notion de bien-être est effectivement présente dans le cadre des politiques de santé, elle s'y trouve généralement enfermée et se limite aux approches remédiatives des professionnels de la santé et du travail social qui s'adressent prioritairement (et quasi exclusivement) à des publics vulnérables ou en difficulté. Or il semble que les émotions positives contribuent activement à l'acquisition et au développement des compétences individuelles. Elles sont des éléments essentiels pour le « fonctionnement optimal » de tout être humain (Fredrickson, 2004). L'extension de leur prise en compte à l'ensemble de l'intervention jeunesse permettrait sans doute d'orienter différemment les priorités politiques, les dispositifs et les pratiques des professionnels.

Le *développement de l'autonomie* (qui comprend l'insertion professionnelle mais aussi d'autres éléments d'autonomie comme le fait d'avoir le permis de conduire) apparaît dans les récits en troisième position.

« Je deviens de plus en plus autonome, j'ai trouvé mon 1er emploi saisonnier. J'ai pu aider financièrement à la maison. Cela m'a aidé pour payer une partie de ma conduite, grâce à ça, je peux me faire plaisir de temps en temps et ainsi m'assumer davantage. Je peux me faire plaisir et me payer des trucs maintenant. » (Garçon, 20 ans)

Ce thème est en cohérence avec les objectifs d'employabilité qui se retrouvent de façon récurrente dans le PPJ, et notamment dans le chantier n°5 qui consiste à favoriser l'accès des jeunes à l'emploi.

On trouve quelques récits qui suggèrent une contribution au chantier concernant l'engagement (n°11), mais l'évocation de ce thème dans les récits est finalement rare, tout comme le sont les récits relatant un effet du travail de jeunesse pour éviter le décrochage scolaire (n°2) ou sur l'accès au logement (n°4). On peut pointer que dans ce plan priorité jeunesse, même s'il y a une référence à l'éducation populaire, qui est historiquement à la source de l'intervention jeunesse en France, celle-ci reste marginalisée quant à son rôle potentiel dans les mesures effectives, et sous-représentée par rapport aux champs de la culture et du sport, notamment en ce qui concerne les indicateurs permettant l'évaluation.

L'évaluation transformative, perspectives et recommandations

Quelques points de méthodologie

Dans le contexte français, une première recommandation liée au paysage de l'emploi dans le domaine de l'intervention jeunesse est de prêter attention à la taille et à la pérennité des équipes. Pour une toute petite équipe, les réunions de sélection sont moins riches car moins contradictoires et polyphoniques, et cela diminue la possibilité d'enrichissement réciproque des intervenants jeunesse et l'apprentissage organisationnel. La précarité des emplois et le turnover dans les équipes peuvent aussi entraîner une faible motivation pour le processus de d'évaluation transformative (ET) et donc diminuer sa validité ou son impact.

La question de l'animation des réunions de sélection entre les IJ est cruciale. Il faut notamment être attentif aux rapports de pouvoir qui existent à l'intérieur du groupe des IJ, surtout en cas de différences de statut hiérarchique. Comment clarifier les consignes quant aux domaines (nombre, caractère disjoint, niveau d'abstraction), et quant à la discussion autour des domaines de changement et des pratiques qui les facilitent ? Est-ce que les IJ apprennent quelque chose de ces domaines, ou leur identification n'est-elle qu'un prétexte à la discussion et à la sélection ? Que fait-on des domaines qui sont donnés par les IJ ? Doit-on les transmettre aux partenaires, et pour quel usage, quels objectifs ? Comment en tient-on compte dans l'analyse ?

Dans ces démarches, l'apprentissage organisationnel ne peut se faire que si les discussions, tant dans les équipes d'intervenants qu'entre les partenaires, sont suffisamment riches. Pour en assurer la richesse, il faut aussi inciter les praticiens à mieux commenter les récits, ce qui n'est pas forcément dans la culture de leur métier (les animateurs sont peu habitués à retracer les parcours individuels des jeunes, les éducateurs spécialisés sont parfois contraints par le secret professionnel).

Il faut peut-être aussi donner des indications sur le fait que les partenaires soient ou non les mêmes d'une session à l'autre, et cela peut dépendre des objectifs : relation plus profonde avec les partenaires ou meilleure diffusion de l'action de la structure. Veiller à la continuité peut faciliter l'apprentissage et permettre de voir l'évolution. Au contraire provoquer la diversité permet de mieux élargir le cercle des acteurs connaissant l'action de la structure.

Au cours du projet DCIYWE, certains intervenants jeunesse ont demandé un retour sur la sélection par les partenaires, ce qui n'est pas prévu dans la procédure, et pourrait générer des discussions fructueuses. De telles discussions pourraient aussi être stimulées en demandant également aux IJ de sélectionner le récit qu'ils estiment le plus significatif (MSCS), de façon à vérifier s'il y a accord entre partenaires et IJ sur le choix.

Un travail d'explicitation du biais positif¹⁰ consistant à examiner ce qui marche bien est nécessaire. On observe une forte résistance à une approche « positive » de l'évaluation (cf. les travaux sur le biais de négativité) comme moyen de démontrer l'efficacité de l'intervention jeunesse à des financeurs ou décideurs politiques. La mise en œuvre d'une telle méthode doit également pouvoir répondre aux critiques selon lesquelles l'approche est peu crédible car les résultats ne peuvent que confirmer les prédictions (la méthode ne préserve pas du biais de confirmation).

Il convient donc de s'assurer que tous ces points ont été discutés en profondeur pour préciser les objectifs de la démarche. L'intérêt de la méthode en tant qu'outil de transformation des pratiques doit être mis en avant, car lorsqu'il s'agit de promouvoir le travail de jeunesse en montrant son impact, son intérêt semble plus limité. Seule son utilisation en complément de méthodes perçues comme plus rigoureuses et/ou objectives pourra recueillir l'adhésion indispensable à son caractère fructueux.

La contribution au développement du travail de jeunesse

L'évaluation transformative est un outil qui peut, sous certaines conditions, ouvrir de nouveaux espaces pour l'ensemble des acteurs.

Pour les jeunes :

C'est l'occasion supplémentaire d'exprimer sa parole dans une relation individuelle avec des référents ; ce qui peut compenser, notamment pour les structures du champ de l'animation, l'accent mis sur la dimension collective des interactions IJ/jeunes.

On peut aussi pointer un effet potentiel de conscientisation quant aux changements apportés par la fréquentation de la structure ; changements qui ne sont pas forcément repérés par les jeunes eux-mêmes.

Pour les intervenants jeunesse, et dans la mesure où ils sont volontaires pour participer à ce travail :

En impliquant les jeunes avec lesquels ils travaillent, l'évaluation procure aux IJ un espace supplémentaire de dialogue avec les jeunes, qui peut contribuer à une meilleure connaissance de leur public.

Cette forme d'évaluation permet aussi la construction du commun dans les équipes de travail, puisque les intervenants jeunesse se réunissent et interagissent autour de récits et donc

¹⁰ « purposeful focus on what is working well »

de cas individuels, alors que bien souvent, les réunions d'équipe portent plutôt sur des projets, où la discussion à propos des jeunes est négligée au profit de considérations techniques liées à la programmation.

L'évaluation transformative permet aussi aux intervenants jeunesse de conscientiser certains changements provoqués par leur travail, ce qui a été confirmé par les témoignages des IJ lors du projet. La visibilité des résultats du travail auprès des jeunes peut parfois être problématique (Virgos, 2015; Virgos et al., 2017), la visibilisation peut constituer un élément réconfortant dans un contexte de faible valorisation des métiers de l'intervention jeunesse (en France).

Pour les partenaires :

L'évaluation transformative peut contribuer à les sensibiliser aux résultats du travail de jeunesse mais aussi à ses méthodes. Toutefois ce bénéfice ne peut advenir que si les structures parviennent à impliquer des partenaires potentiellement éloignés de leur action. Les partenaires proches des structures ont été peu surpris des changements exprimés par les récits des jeunes, et on peut se demander quelle était pour eux l'utilité du processus. Leur principale surprise concernait la méthode elle-même, et cela a d'ailleurs été l'occasion de manifester des *a priori* négatifs sur son caractère biaisé par le parti pris de l'interrogation sur les changements positifs. Plusieurs partenaires ont avancé que des acteurs extérieurs seraient sceptiques par rapport à une méthode où ce sont les IJ eux-mêmes qui collectent les récits de changement.

L'évaluation transformative permet aussi l'ouverture d'espaces de dialogue entre professionnels de la jeunesse sur un territoire, espaces qui ont été repérés comme manquant notamment pour les acteurs travaillant en milieu rural (Pagès, Vachée, Dansac, & Lorédo, 2014).

Les enseignements de la comparaison internationale

Le projet DCIYWE a procuré une opportunité d'examiner l'intervention jeunesse en France à la lumière d'autres formes de pratiques en Europe, elles-mêmes fortement dépendantes de leur contexte national. Il est difficile de tirer des conclusions robustes sur d'éventuelles similarités ou différences entre les 5 pays impliqués, notamment en raison de la portée limitée de l'expérimentation et de la diversité des structures d'intervention jeunesse mobilisées dans le projet. À cet égard, il a été rappelé tout au long du projet à quel point la véritable raison d'être de l'intervention jeunesse est sa relation singulière au contexte et au territoire. En tant que champ professionnel, ses limites sont souvent floues dans la plupart des pays européens, et son existence même est parfois sujette à discussion dans certains pays (Italie, France...) : cette comparaison est donc principalement spéculative. Toutefois, les observations suivantes peuvent contribuer à pointer quelques caractéristiques spécifiques des différentes formes de travail de jeunesse qui ont été impliquées dans ce projet. Ce qui a été appris, notamment grâce à la richesse des nombreuses réunions et séminaires de travail avec les partenaires étrangers, peut stimuler la réflexion quant à de futurs développements de l'intervention jeunesse en France.

Un point intéressant à noter concerne les différences qui existent entre les pays quant à la nécessité perçue de mesurer l'impact de l'intervention jeunesse. En France, prouver cet

impact n'apparaît pas encore véritablement important et prioritaire au plan des politiques publiques, et ne fait pas non plus l'objet de recherches. Le rôle central de la scolarité en tant que seule approche éducative valable et le manque de reconnaissance du champ de l'intervention jeunesse peuvent expliquer cette situation. Toutefois, on peut supposer que l'évaluation de l'éducation non formelle ne tardera pas à se développer tant la culture de la reddition de comptes gagne en importance dans les politiques nationales de tous les pays européens.

Un second point tient à l'absence en France de véritable de champ professionnel de l'intervention jeunesse, qui se repère notamment dans la comparaison avec l'impressionnante quantité de ressources disponibles pour les intervenants jeunesse en Finlande, Estonie ou au Royaume Uni. Dans ces pays, on retrouve des documents de politique jeunesse détaillés, des guides concernant les pratiques professionnelles, des référentiels de compétences riches (par exemple en Estonie) en plus d'une recherche universitaire importante. Il semble qu'à cet égard, la France et l'Italie soient à un stade moins avancé. On peut se demander pour la France si une politique de jeunesse et d'intervention jeunesse cohérente pourrait émerger, stimulant ainsi la recherche sur ces questions et permettant alors de construire un véritable champ professionnel de l'intervention jeunesse qui présente une légitimité satisfaisante.

L'accent mis sur les activités de groupe et le développement collectif semble être le troisième point notable, et constituer une caractéristique distinctive du travail de jeunesse en France. C'est particulièrement vrai dans le champ de l'animation, où l'on se focalise beaucoup moins sur l'approche individualisée que dans d'autres pays. Il est frappant de constater l'importance et l'attention que les intervenants jeunesse anglais accordent à la construction de relations duelles signifiantes avec les jeunes pris individuellement, comparativement à ce qui se passe dans l'animation en France. Bien que véritablement ancrée dans les métiers de la relation, l'animation française est de manière prédominante basée sur le travail avec le groupe, avec comme postulat sous-jacent que les interactions avec autrui dans un environnement stimulant contribuent au développement optimal de l'individu.

Dans cette perspective, la mission prioritaire de l'animateur jeunesse est de faciliter et de sécuriser une dynamique de groupe positive. Les relations individuelles des jeunes avec leurs pairs ou avec l'animateur sont envisagées à travers le prisme de la structuration d'un collectif plus large dont on cherche à renforcer la cohésion. En dernier ressort, c'est bien ce processus de construction de la société qui est au cœur des missions de l'animateur jeunesse. En pratique, la relation duelle est de fait incontournable et traiter de problématiques individuelles ou intimes est indispensable au quotidien, mais en comparaison de la tradition du *youth work* anglais ou de celle de l'éducation spécialisée, le travail réflexif et les discours sur « la relation éducative » individuelle ne sont pas au centre des référentiels de formation – ni même de la pratique – des animateurs. En France, les approches plus individuelles deviennent une priorité pour les jeunes qui sont en sérieuse difficulté dans leurs interactions avec autrui (les pairs, la famille, l'école ou le quartier). La plupart du temps, les besoins de ces jeunes vulnérables voire 'problématiques' vont être pris en charge par des travailleurs sociaux ; ce qui explique les différences de formation et de pratiques entre les intervenants jeunesse relevant de l'éducation spécialisée et ceux de l'animation.

À cet égard, les champs de l'intervention jeunesse en Finlande et en Estonie tels que nous les avons observés à travers ce projet semblent plus proches de l'animation française en ce qu'elles s'adressent prioritairement, par des méthodes plutôt collectives, aux jeunes 'ordinaires', sans opérer de ciblage particulier des publics. En revanche, l'intervention jeunesse (*youth work*) en Angleterre présente plus de points communs avec l'éducation spécialisée en milieu ouvert (la prévention spécialisée), où les problématiques de prévention, de santé et de sécurité sont clairement des finalités tant dans les discours politiques que dans les dispositifs de financement. Cependant on peut s'interroger sur la façon dont le ciblage croissant au niveau des politiques européennes comme nationales va influencer l'intervention jeunesse. Cette évolution vers une intervention ciblée pourrait écarter certains professionnels de leur culture initiale (une éducation non formelle s'adressant à tous) et leur imposer des pratiques orientées vers la résolution de problèmes auprès d'individus ciblés ; ce qui les transformerait en travailleurs sociaux à bas coût.

Enfin et de manière importante, ce projet a révélé des différences significatives entre pays quant à la place de la parole des jeunes dans les pratiques de l'intervention jeunesse. À cet égard le dispositif Ruuti développé par la ville d'Helsinki (Finlande)¹¹ pour impliquer le plus de jeunes possible dans les décisions municipales, y compris par la mise en place d'un budget participatif, pourrait être une véritable source d'inspiration. Il s'agit en effet d'un véritable effort d'empowerment et non d'actions cache-misère (tokenism au sens d' Arnstein, 1975) ou d'actions phares où le véritable pouvoir des jeunes est limité. En ce qui concerne l'intervention jeunesse, des approches telles que l'évaluation transformative peuvent véritablement procurer une opportunité d'écouter ce que les jeunes ont à dire et de promouvoir des processus de co-apprentissage entre professionnels et jeunes à l'intérieur des structures de l'intervention jeunesse.

Conclusion

Les résultats de ce projet montrent que l'impact du travail de jeunesse en France est fortement dépendant du contexte. Les thèmes des changements dans la vie des jeunes diffèrent non seulement selon les profils des jeunes (leur âge, leur genre) mais aussi selon les caractéristiques des structures de jeunesse (leur projet associatif, les cadres professionnels d'exercice, la qualification des intervenants jeunesse et leur formation...) Les différences fondamentales entre les types d'intervention jeunesse qui avaient été pointées dans l'étude du contexte national se révèlent ainsi de manière flagrante dans les résultats.

En France, la parole des jeunes est rarement sollicitée lorsqu'il s'agit d'évaluer l'impact des actions ou des projets. Cette étude confirme que les jeunes ont quelque chose à dire sur ce qui fonctionne pour eux, pour peu que l'on s'intéresse à la contribution positive de l'intervention jeunesse dans leur épanouissement personnel. Quand on les interroge sur l'importance de l'intervention jeunesse dans leur vie, leurs réponses mettent clairement en évidence le rôle de celle-ci dans l'élargissement de leur champ d'expérience autant que dans le

¹¹ Pour des précisions (en anglais) sur le budget Ruuti : <http://ruuti.munstadi.fi/en/ruutibudget/>

fait d'avoir suscité leur intérêt et provoqué des émotions positives (voir tableau 7, p. 19). La fréquence avec laquelle ils mentionnent le sens de l'appartenance montre que les activités collectives doivent être reconnues comme contribuant significativement au bien-être des jeunes dans une approche holistique de l'éducation. Pour ceux qui sont identifiés comme potentiellement à risque ou qui vivent dans des quartiers prioritaires, l'accès à des ressources matérielles basiques grâce aux expériences de chantiers est perçu comme un facteur de changement positif que l'intervention jeunesse ne peut offrir que grâce à la construction de relations de confiance, et sur la base d'une participation volontaire.

Les changements positifs que les jeunes identifient eux-mêmes confirment que les politiques publiques sont pertinentes quand elles orientent une partie de l'intervention jeunesse en direction de l'autonomie et de l'employabilité des jeunes. Cependant ces récits de changements positifs nous en apprennent plus. Le sentiment de bien-être, un facteur clef du développement harmonieux des individus comme des groupes, semble reposer en partie sur la capacité qu'a l'intervention jeunesse : celle de procurer aux jeunes des opportunités de s'ouvrir à des nouvelles expériences, et d'apprendre à travers des activités de groupe et dans un processus de socialisation informelle avec leurs camarades.

En période de turbulences politiques et économiques, ces objectifs éducatifs généraux ont tendance à être laissés de côté au profit d'objectifs supposément mieux ciblés. Toutefois, il ne faut pas négliger la valeur d'activités de loisirs bien conçues et de socialisation libre dans une perspective éducative, en particulier pour les plus jeunes et les personnes vivant dans des quartiers prioritaires (Vieille Marchiset, 2009). Les formes d'intervention jeunesse représentées ici ont développé une expertise : procurer aux jeunes des espaces qui peuvent satisfaire leurs besoins et leurs attentes. Leur capacité à contribuer significativement aux orientations nationales des politiques en direction de la jeunesse nous semble être démontrée de manière convaincante par les nombreux récits de changement qui ont été produits par les jeunes.

Références

- Arnstein, S. R. (1975). A Working Model for Public Participation. *Public Administration Review*, 35(1), 70-73.
- Bernard-Hohm, M.-C., & Raibaud, Y. (2012). Les espaces publics bordelais à l'épreuve du genre. *Métropolitiques.eu*, Métropolitiques, 5 décembre 2012. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Les-espacespublics-bordelais->.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Carletti, M., & Dansac, C. (2018). Youth Work in France (Chapter 6). In J. Ord, M. Carletti, S. Cooper, C. Dansac, D. Morciano, L. Siurala, & M. Taru (Éd.), *The Impact of Youth Work in Europe: a study in five european countries* (HUMAK, p. 86-99). Helsinki.
- Dansac, C., & Vachée, C. (2016). Les fonctions professionnelles de l'animateur Un modèle à 5 dimensions comme repère pour l'analyse des compétences et de l'action. In M. H.

- Khadhraoui (Éd.), *Les métiers de l'animation et de la médiation et les transformations sociales* (p. 6-23). Université de Tunis.
- Dart, J., & Davies, R. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 137-155. <https://doi.org/10.1177/109821400302400202>
- Davies, R. (1998). An evolutionary approach to facilitating organisational learning: an experiment by the Christian Commission for Development in Bangladesh. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 16(3), 243-250. <https://doi.org/10.1080/14615517.1998.10590213>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Eoyang, G. H., & Berkas, T. (1999). Evaluating Performance in a Complex Adaptive System. In M. Lissack & H. Gunz (Éd.), *Managing Complexity in Organizations* (p. 110-126). Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation et animateurs : le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.
- Guijt, I., & Gaventa, J. (1998). Participation Monitoring and evaluation. *IDS Policy Briefing*, 12. Consulté à l'adresse <http://www.ids.ac.uk/files/dmfile/PB12.pdf>
- Kindelberger, C., Le Floch, N., & Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (36/4), 485-502. <https://doi.org/10.4000/osp.1527>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Lebon, F., & Lima, L. (2009). *Le bon boulot dans l'animation sociale* (Rapport de recherche). Paris: INJEP. Consulté à l'adresse http://www.injep.fr/IMG/pdf/Rapport_Lebon-Lima_Animation.pdf
- Loncle-Moriceau, P., & Corond, M. (Éd.). (2014). *Usages et pratiques de l'autonomie: décoder pour agir*. Paris: Harmattan.
- Magne, J. (2011). *Quelle place pour les filles en prévention spécialisée: étude auprès de deux équipes de prévention spécialisée en Seine-Saint-Denis*. Paris: L'Harmattan.
- Maruéjols, E. (2011). La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. *Agora débats/jeunesses*, 59(3), 79-91. <https://doi.org/10.3917/agora.059.0079>
- Maruéjols, E., & Raibaud, Y. (2012). Filles/garçons: l'offre de loisirs. *Ville école intégration*, (n° 167), 86-91.
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford Press.
- Ord, J., Carletti, M., Cooper, S., Dansac, C., Morciano, D., Siurala, L., & Taru, M. (Éd.). (2018). *The Impact of Youth Work in Europe: a study in five european countries* (HUMAK). Helsinki.
- Pagès, A., Vachée, C., Dansac, C., & Lorédo, J.-P. (2014). *L'intervention sociale en milieu rural : le point de vue des personnels* (Rapport de Recherche No. 171). Paris: Caisse Nationale des Allocations Familiales.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
 Consulté à l'adresse <https://books.google.fr/books?id=FjBw2oi8El4C>
- Principes essentiels du travail de jeunesse. (s. d.). Consulté 23 novembre 2017, à l'adresse
<https://www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/principes-essentiels-du-travail-de-jeunesse>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (2004). Stake and Responsive Evaluation. In M. Alkin, *Evaluation Roots* (p. 204-217).
 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States of America: SAGE
 Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984157.n13>
- Vieille Marchiset, G. (2009). *Des loisirs et des banlieues: enquete sur l'occupation du temps
 libre dans les quartiers populaires*. Paris: L'Harmattan.
- Virgos, J. (2015). *Pratiques et représentations professionnelles des intervenants jeunesse à
 Toulouse* (Mémoire de master 2 Politiques Enfance Jeunesse (non publié)). Toulouse:
 Université Toulouse2 Jean Jaurès.
- Virgos, J., Dansac, C., & Vachée, C. (2017). Créer du lien pour émanciper - Quand la fonction
 de facilitation devient un marqueur identitaire pour les animateurs. Présenté à
 L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation?, Bordeaux, France.
 Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01520279>
- Zandee, D. P., & Cooperrider, D. L. (2008). Appreciable worlds, inspired inquiry. In P. Reason
 & H. Bradbury (Éd.), *Handbook of action research* (2nd ed, p. 190-198). London:
 SAGE.