

**Ce que les enfants entendent par bien-être
et les leçons à en tirer pour le choix et la définition
d'indicateurs de bien-être.**

**Rapport final partie 1 :
Résumé de la recherche
Méthodologie
Rapport de synthèse
Recommandations**

**Recherche réalisée par Synergies & Actions pour
l'O.E.J.A.J.**

Introduction : Le rôle et le contenu de ce document

Ce document constitue le rapport final de la recherche « Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être ». Cette recherche a été réalisée en 2008 par Synergies & Actions pour le compte de l'O.E.J.A.J. de la Communauté française Wallonie Bruxelles.

Conformément à l'appel d'offre du 14 août 2007 (point 5.3.) et aux décisions du dernier comité d'accompagnement (12 septembre 2008), ce rapport final comporte dans sa partie 1 :

- Un résumé de la recherche en cinq pages
- Un exposé circonstancié de la méthodologie mise en œuvre
- Un exposé circonstancié des enseignements tirés des trois phases de l'étude
- Une analyse de ce que les enfants entendent par bien-être : le concept de bien-être
- Des recommandations quant au choix d'indicateurs de bien-être basés sur les conceptions qu'en ont les enfants

En outre, ce rapport final est accompagné des annexes suivantes (voir partie 2) :

- Annexe 1 : un résumé des témoignages de la première rencontre avec chaque groupe d'enfant et un résumé écrit des analyses conceptuelles réalisées dans chacun des groupes de cinq personnes lors des rencontres 2 et 3
- Annexe 2 : les guides d'animation de référence

Exemples et verbatim :

Dans la mesure où les rencontres ont fait l'objet d'un résumé des témoignages et d'un résumé des analyses conceptuelles réalisées par les enfants lors des trois rencontres (voir annexe 1), nous avons choisi de limiter les exemples et verbatim dans le présent document.

Lexique :

- Le mot « groupe » désigne les treize groupes d'enfants interrogés
- Le mot phase désigne les trois phases de la recherche :
 - o Phase 1 : Groupes 1 à 4 (mars à mai 2008)
 - o Phase 2 : Groupes 5 à 9 (juin à août 2008)
 - o Phase 3 : groupes 10 à 13 (septembre à octobre 2008)
- Le mot rencontre désigne les étapes de la récolte des données c'est-à-dire les trois rencontres qui ont eu lieu avec chaque groupe d'enfants (rencontres 1, 2 et 3)
- Le mot catégorie désigne les dimensions émergentes du discours des enfants à propos du bien être c'est-à-dire ce dont ils parlent quand ils parlent du bien-être. La recherche a mis en lumière six catégories : définition, situations, états émotionnels, facteurs ou déterminants, actions et interactions, niveaux de bien-être
- Le mot dimension clé désigne les cinq dimensions « synthétiques » qui structurent le discours des enfants à propos du bien-être.

1. Résumé de la recherche

Contexte et objectif

Ce document constitue le rapport final de la recherche « Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être ». Cette recherche a été réalisée en 2008 par Synergies & Actions pour le compte de l'O.E.J.A.J. de la Communauté française Wallonie Bruxelles.

La recherche s'inscrit dans une tendance nouvelle en matière d'indicateurs de bien-être des enfants. Cette tendance complète l'approche du bien-être de l'enfant sur plusieurs points. Elle s'éloigne du contexte de la survie (c'est-à-dire de la satisfaction des besoins primaires) pour se focaliser sur ce qui vient « après ». Elle part du point de vue subjectif des enfants plutôt que de données objectives. Elle privilégie les facteurs de développement « positifs » plutôt que la réduction des risques. Elle donne la priorité à « la vie de l'enfant en tant qu'enfant » plutôt qu'à son « devenir adulte ». La littérature anglo-saxonne utilise souvent le mot « bien-être positif » (« positive wellbeing ») pour désigner l'objet de ces nouvelles recherches.

La méthode de recherche

La recherche a pour but d'inventorier et de comprendre. Il ne s'agit pas d'un sondage sur le bien-être mais d'une analyse approfondie de la perception et de la compréhension que les enfants ont du bien-être. La recherche a donc utilisé une approche qualitative, à savoir les groupes de discussion.

Chaque groupe d'enfants a été interrogé au cours de trois rencontres successives. Rencontre 1 servait au recueil des témoignages sur le bien-être. La rencontre 2 à l'approfondissement des témoignages par les enfants eux-mêmes. La rencontre 3 servait regrouper les thèmes par « famille » afin de dégager des dimensions plus globales. Rencontrer les enfants à trois reprises s'est avéré très fécond. Les enfants ont manifesté un intérêt et un enthousiasme très marqués et très explicites pour la démarche. Au total, 64 enfants de six à quinze ans ont été interrogés. Ces enfants ont été choisis de manière à assurer une grande diversité de profils. Le processus de recherche comportait trois rencontres successives avec chaque groupe d'enfants. En outre, quatre enfants ont été interrogés pendant une rencontre.

La méthode d'analyse

Une première structuration était réalisée par les enfants eux-mêmes, soit de façon spontanée, soit via les relances et questions d'approfondissement du modérateur. Une deuxième structuration s'est faite via la comparaison et les rapprochements entre les groupes.

L'analyse finale a consisté à repérer les « catégories émergentes » du discours des enfants puis à en extraire des dimensions clés. Cette approche très inductive était celle qui correspondait à l'état de la question et à la volonté de cerner le mieux possible le point de vue des enfants.

Ce que les enfants disent du bien-être

Lorsqu'on analyse ce que les enfants disent directement ou indirectement du bien-être, six catégories principales émergent :

- les niveaux de bien-être
- les « situations » de bien-être
- les vécus et les états émotionnels associés au bien-être
- les facteurs ou déterminants de bien-être c'est-à-dire ce que les enfants identifient comme les causes ou les origines du bien-être
- les actions et les interactions liées au bien-être
- les supports et ressources du bien-être

Les niveaux de bien-être

Le niveau le plus bas du bien-être selon les enfants, c'est l'absence totale de bien-être. Les enfants lient cette situation essentiellement au manque d'affection. Au niveau supérieur, on retrouve le bien-être minimal. C'est le bien-être que l'on ressent d'être aimé et de pouvoir aimer mais dans un contexte matériel insatisfaisant.

Le bien-être « positif » (c'est-à-dire non entaché de mal-être important) commence donc pour les enfants lorsqu'on est aimé, que l'on aime et que les besoins matériels de base sont satisfaits. A partir de ce premier niveau, le bien-être augmente moins par l'accumulation d'éléments de bien-être d'un certain type (avoir de plus en plus, être aimé ou aimer plus intensément) que par les synergies qui se créent entre les différents facteurs de bien-être.

Un ensemble très simple est fourni par l'école. Aller à l'école fait partie du bien-être de base parce que les enfants considèrent qu'apprendre ce qu'on apprend à l'école est un passage nécessaire et obligé vers l'état d'adulte. L'école correspond dans ce cas à un seul facteur de bien-être, celui de percevoir qu'on a une possibilité de franchir des étapes. Si l'école devient en outre un lieu de rencontre et que les liens qui s'y créent renforcent l'envie d'apprendre, le bien-être augmente. Si l'univers des copains et celui de l'école sont en contradiction, le bien-être est freiné même si l'on bénéficie des deux facteurs de bien-être.

Les situations de bien-être

Lors des rencontres, les enfants classent les situations de bien-être en deux grandes catégories : celles qui correspondent à des moments où ils sont « entourés » et celles qui correspondent à des moments où ils sont seuls. Dans la première catégorie, on retrouve, un peu comme des cercles concentriques, les situations de bien-être associées aux univers suivants : la famille (l'univers de la maison), les copains (l'univers des alentours de la maison et des lieux bien connus), l'école et enfin, les situations exceptionnelles (vacances, voyage dans le pays d'origine, parc d'attraction).

Dans la deuxième catégorie se retrouvent cinq autres situations de bien-être dans lesquelles l'enfant n'est « pas entouré » : « quand je suis seul », quand je suis seul face au regard des autres, quand j'ai un impact sur les choses, quand je sens que je franchis une étape, quand je comprends le monde des adultes.

Ces cinq situations de « solitude » et en particulier la première, ne sont pas vécues par tous les enfants. Cette absence et/ou ce refus de la solitude chez certains enfants sont importants pour deux raisons. D'une part, ils ne sont qu'en partie liés à l'âge et constituent donc le résultat d'un manque en termes d'apprentissage. D'autre part, ils influencent fortement le niveau de bien-être car les enfants ayant une expérience positive de la solitude paraissent plus capables que les autres de ressentir et d'exprimer leurs besoins et attentes en matière de bien-être.

Les états émotionnels liés au bien-être

Se sentir bien peut correspondre à des états émotionnels très variés. Parmi cette variété, on retrouve six états émotionnels « de référence » : l'affiliation, l'insouciance, le défi, le calme et la concentration.

Les déterminants de bien-être

Par facteur ou déterminant de bien-être, on entend les éléments que les enfants décrivent comme étant l'origine ou la cause de leur bien-être. Cinq facteurs ou déterminants de bien-être « émergent » du discours des enfants :

- La sureté émotionnelle de base (« Feeling secure »)
- Le sentiment de sécurité physique (« Keeping safe ») et morale (l'absence d'agression)
- L'appartenance et la reconnaissance sociale
- La confiance en soi/l'image positive de soi
- L'« agency » (que l'on peut traduire par le fait « d'être à la manœuvre »)

Les actions et interactions liées au bien-être

Dans le discours à propos du bien-être, les enfants parlent aussi souvent d'actions et d'interactions. Huit types d'actions et d'interactions principales sont associés au bien-être par les enfants :

- prendre soin de quelqu'un ou que quelqu'un prenne soin de moi
- faire confiance ou recevoir la confiance
- compenser un mal-être
- mettre les contraintes et les limites à distance
- se retirer temporairement de la vie sociale
- stimuler ou être stimulé
- donner ou recevoir du feedback
- chercher une ouverture vers le monde adulte

Les supports du bien-être

En parallèle des autres aspects du bien-être (déterminants et types d'interaction), les enfants évoquent aussi ce que l'on peut appeler les supports du bien-être. Les enfants distinguent cinq « familles de support de bien-être : les personnes, les lieux, les moments, les objets et les habitudes.

Les cinq dimensions clés du bien-être selon les enfants

Ce que les enfants disent du bien-être peut être synthétisé au travers de cinq dimensions clés.

La première de ces dimensions est la disponibilité positive. Il s'agit de la possibilité de vivre une vie d'enfant adaptée au stade développement dans lequel l'enfant se trouve c'est-à-dire du fait qu'aucun facteur matériel ou moral (peur ou angoisse) ne détruit la possibilité subjective qu'à l'enfant de bénéficier de ses droits au sens de la Déclaration des Droits de l'Enfant.

La deuxième de ces dimensions clés est le bien-être « reçu ». Le bien-être reçu, c'est le bien être qui vient tout seul sans que l'enfant doivent faire quoi que ce soit pour le provoquer.

Le bien-être culturel et social constitue la troisième dimension clé. Il nécessite à la fois un cadre de référence et une démarche de l'enfant. Cette dimension a trait au fait de trouver une place (un rôle, un statut) au sein d'un groupe social plus ou moins structuré.

La quatrième dimension, le bien-être psychologique et moral, a trait au fait de se sentir bien avec soi-même, d'être à l'aise (voire fier) de ce que l'on est et de ce qu'on veut devenir.

La dernière dimension est liée au fait de se sentir le droit d'exprimer sa propre vision des choses et de revendiquer ce à quoi on estime avoir droit. Il s'agit donc d'avoir un

impact non seulement sur les éléments matériels mais aussi sur les règles instituées, voire même sur les principes de légitimité des règles instituées.

L'apport et les limites de la recherche

La recherche a permis d'investiguer en profondeur ce que les enfants entendent par bien-être, de mettre en lumière les catégories qui structurent leur discours (ce que nous avons appelé les catégories émergentes) et d'en faire une synthèse autour de cinq dimensions clés. Elle a aussi permis de mettre en évidence le contenu détaillé de chaque dimension clé et de proposer un nombre important d'indicateurs pour chacune d'elle.

Malgré l'abondance et la diversité des informations récoltées, malgré le nombre, la profondeur et la variété des interviews et groupes de discussion menés, nous ne pouvons pas affirmer que l'information est saturée. Ceci est étai prévisible puisque le bien-être tel qu'il a été étudié dans cette recherche n'est pas une notion objective et fermée mais un construit individuel et social que chaque individu et groupe social élabore d'une façon plus ou moins spécifique.

La spécificité des indicateurs mis en lumière par la recherche

Le point de vue des enfants sur leur bien-être pose un problème spécifique lorsqu'il s'agit d'en déduire des indicateurs : les enfants eux-mêmes expriment très clairement que leur bien-être dépend de facteurs qu'ils ne maîtrisent pas, ni sur le plan matériel, ni sur le plan moral. Ils nous disent donc d'une certaine façon que, pour assurer leur bien-être, il faut à la fois suivre leur point de vue (les écouter) et ne pas suivre leur point de vue (leur mettre des limites, leur donner un cadre de référence).

La recherche met en lumière un deuxième paradoxe. L'influence indirecte du point de vue des adultes, via le discours de l'entourage ou des médias, constitue à la fois un support de bien-être (savoir dans quel monde je vis, avoir des repères) et un support de mal-être (par exemple, me voir imposer des canons de beauté ou des styles vestimentaires qui ne correspondent pas à ce que je suis, découvrir trop jeune certaines réalités du monde adulte sans pouvoir les comprendre). L'idée même de considérer l'enfant simultanément comme un être à protéger et comme sujet capable de dire ce qui est bon pour lui induit ce paradoxe.

Les indicateurs mis au point sur base de la recherche devront tenir compte de l'importance de la dimension subjective. La même situation de fait peut correspondre à des bien-être (ou des mal-être) très différents. Des situations de fait très différentes peuvent correspondre à des bien-être (ou des mal-être) identiques.

La définition des indicateurs devra aussi tenir compte de deux caractéristiques très spécifiques du bien-être tel qu'il a été analysé dans cette recherche. D'une part le fait que ce n'est pas le niveau plus ou moins haut ou bas de chaque dimension de bien-être qui est déterminant de l'augmentation du bien-être « global » mais la manière plus ou moins harmonieuse dont les différents facteurs de bien-être se renforcent ou

s'opposent. D'autre part, la « non-linéarité ». Contrairement à ce qui se passe avec les indicateurs « objectifs » de bien-être, les indicateurs de bien-être « subjectifs » ne sont pas linéaires. Ces facteurs de bien-être deviennent des facteurs de mal-être au-delà d'un certain seuil.

Conclusions

La recherche était basée sur un pari, celui de la capacité des enfants à formuler, à clarifier et à structurer leur vision de leur bien-être « positif » (« positive wellbeing »). Beaucoup d'éléments permettent de penser que ce pari est gagné.

Si on ne devait retenir qu'un seul élément de cette recherche, c'est sans doute l'importance du lien entre le bien-être positif et le sens. Si le point de vue l'enfant est un élément central de la définition d'indicateurs de bien-être, c'est parce que, la plupart du temps, son bien-être ne dépend ni d'un contexte, ni d'un fait matériel mais du sens qu'il leur donne.

Autres recommandations et informations utiles pour la mise au point de plans d'action.

La recherche a mis en évidence un certain nombre de constats qui entretiennent un lien direct avec le bien-être. Parmi ceux-ci, on peut citer, de façon non exhaustive :

- La relation ambivalente de l'école avec le bien-être. Pour certains enfants, l'école n'est synonyme de bien-être que « quand elle n'est pas l'école » (cours de récréation, sorties de classe, moments libres en classes vertes, moments libres des voyages de classe).
- Un type de support essentiel au bien-être semble difficilement accessible aux enfants vivant dans les centres villes. Il s'agit d'espaces extérieurs, soumis à un contrôle social informel et que les enfants peuvent utiliser de façon libre. Les jardins d'aventure, les parcs publics, l'équipement loisirs des piscines, les plaines de jeux et les terrains de sport en libre accès sont les plus cités.
- Ce que beaucoup de jeunes disent rechercher ce sont des formes de contrôle social « douces ».
- Malgré tous les efforts entrepris ces dernières années, il faut constater que les représentations des rôles masculins et féminins continuent à rester très proches des anciens stéréotypes.
- L'importance pour le bien-être de disposer de repères et d'étapes symboliques qui balisent le chemin vers l'âge adulte.
- Le rôle particulier des organisations de jeunesse qui offrent aux jeunes la possibilité d' « être à la manœuvre » et qui constituent des contextes où la synergie des différents facteurs de bien-être semble être la règle alors qu'elle est plutôt l'exception dans de nombreux autres contextes de vie.
- L'importance de pouvoir se confronter à des règles et des limites.
- L'importance de s'appropriier la ville et les espaces urbains

2. Exposé circonstancié de la méthodologie mise en œuvre

2.1. Rappel de l'objectif de la recherche

Un des objectifs de l'O.E.J.A.J. est la mise au point d'indicateurs de bien-être de l'enfant en accord avec l'ensemble des principes et conceptions énoncés dans la Convention des Droits de l'Enfant. Cette mission implique entre autres la mise au point d'indicateurs de bien-être qui soient fondés sur le point de vue des enfants eux-mêmes.

Comme indiqué au point 5 de l'appel à concurrence du 14 août 2007 : « Le marché porte sur la réalisation d'une recherche visant à intégrer le point de vue de l'enfant dans le choix et la définition d'indicateurs de bien-être de référence. Elle a pour objet de recueillir le témoignage des enfants sur leur conception et leur compréhension du bien-être. Elle s'efforce d'atteindre la perspective propre de l'enfant en minimisant l'impact des à-priori et des références des adultes. Elle approche l'enfant comme un interlocuteur compétent susceptible, dans les conditions appropriées, d'enrichir la définition de bien-être par sa vision propre des choses ».

Historiquement, la notion d'indicateurs de bien-être de l'enfant (IBE) occupe une place importante dans les débats sur les politiques publiques en matière d'enfance.

Cet intérêt grandissant pour les indicateurs de bien-être de l'enfant s'est accompagné d'un certain nombre d'évolutions et de changements de perspectives, qui ont conduit ces dernières années à des recadrages et des élargissements de la notion de bien-être de l'enfant :

- la « survie » reste centrale mais s'accompagne de plus en plus d'une préoccupation pour « ce qui vient après »
- à côté des facteurs de risque (négatifs), on note un intérêt grandissant pour les facteurs de développement (positifs)
- le « devenir adulte » qui occupait une place centrale fait place à une attention plus grande à la vie de l'enfant en tant qu'enfant et à ces spécificités
- l'étude des facteurs « objectifs » se complète d'une prise en compte des facteurs subjectifs (la perspective de l'enfant)

La recherche s'inscrit pleinement dans cette nouvelle tendance. Elle a donc pour spécificité de :

- s'éloigner du contexte de la survie (besoins primaires) pour se focaliser sur ce qui vient « après »
- de partir du point de vue (subjectif) des enfants plutôt que de données objectives

- de privilégier les facteurs de développement (plutôt que ceux de risque). La littérature anglo-saxonne utilise souvent le mot « bien-être positif » (« positive wellbeing ») pour désigner l'objet de ces nouvelles recherches.
- de donner la priorité à la vie de l'enfant en tant qu'enfant (plutôt que son « devenir adulte »).

2.2. Quelques spécificités de la recherche

2.2.1. La notion de bien-être :

Le questionnement sur le bien-être tend à focaliser les personnes interrogées sur ce qui leur manque plutôt que sur ce qui est réellement important pour eux. Les variations dans l'âge des enfants, leurs situations familiales ou leur niveau social ont permis de constater que certains facteurs de bien-être ne sont évoqués spontanément que lorsqu'ils ne sont pas satisfaits. L'approfondissement des réponses au cours des trois rencontres a par exemple mis en évidence que les parents, parfois peu évoqués spontanément lors de la rencontre 1, s'avéraient essentiels pour assurer le bien-être aux yeux des enfants.

Pour les enfants, le bien-être est parfois difficile à distinguer du bonheur. Ce point s'est avéré cependant moins problématique que prévu. La confusion entre les deux notions existe chez les plus jeunes (jusqu'à la cinquième primaire) mais elle pose peu de difficultés car leurs « besoins » en terme de bonheur correspondent en grande partie à l'univers du bien-être « positif » tel que visé par la recherche.

2.2.2. Les personnes interrogées :

Les enfants de 6 à 15 ans constituent un groupe très hétérogène : outre les différences socio-économiques et socioculturelles « classiques », l'âge, le genre, la situation familiale, le parcours scolaire, l'origine et les convictions philosophiques et religieuses sont des facteurs de différenciation. Malgré cette hétérogénéité, nous avons choisi de présenter les résultats en mettant d'abord en avant les « convergences » c'est-à-dire les besoins communs et puis, dans un deuxième temps, les différences c'est-à-dire la manière dont chaque besoin se traduit de façon spécifique selon l'âge, la situation familiale et la classe sociale des enfants participants et le contexte d'habitation.

2.3. La méthode de recherche.

La recherche a utilisé une approche qualitative. Celle-ci présentait en l'occurrence plusieurs avantages décisifs par rapport à une approche quantitative et statistique :

- l'ouverture : l'approche qualitative permet en effet de laisser les personnes interrogées introduire de nouveaux thèmes ou de nouvelles manières de poser le problème

- la souplesse : l'approche qualitative permet d'adapter le questionnement à chaque personne interrogée
- l'approfondissement : l'approche qualitative permet, grâce à l'utilisation de techniques associatives et projectives, de dépasser les rationalisations et les limites liées à l'autocensure
- l'adaptabilité aux spécificités de chaque tranche d'âge : l'enquête qualitative permet un face à face de qualité beaucoup mieux adapté au contexte, au langage et aux objectifs de chaque tranche d'âge.

Une étude qualitative a pour spécificité de rechercher à décrire et à comprendre le point de vue « subjectif » de la personne interrogée. Elle est réalisée au moyen de questions directes (« Quels sont les moments et les lieux où tu te sens bien ? ») et indirectes (associations spontanées, exercices projectifs). La recherche a également utilisé des techniques orientées vers une tâche qui sont utilisées fréquemment en recherche action (par exemple : préparer une émission de télévision ou un livre sur le bien-être des enfants).

Les résultats de cette approche permettent de cerner comment les enfants perçoivent le bien-être à plusieurs niveaux :

- au niveau des faits et des situations concrètes (souvenir, descriptions d'habitudes, personnes et objets associés au bien-être)
- au niveau des émotions et du vécu (sentiments associés à ces faits et situations concrètes)
- au niveau des facteurs de bien être (qu'est-ce qui fait que ces faits et situations procurent du bien-être ?)
- au niveau des représentations du bien-être (comment créer ou renforcer le bien être ?)

De ce fait, les conclusions qu'on peut en tirer sont elles aussi directes (informations venant de ce que les enfants disent explicitement) et indirectes (informations venant de ce que les enfants disent implicitement, de ce qu'ils ne disent pas et des comparaisons entre les groupes d'enfants de profil différents). Ce deuxième niveau requiert bien sûr une interprétation.

Un exemple de ce double niveau est fourni par l'association que les enfants établissent parfois entre la notion de bien-être et la richesse matérielle. Cette association confirme l'importance des conditions matérielles de la vie quotidienne pour ressentir le bien-être (niveau explicite). A un deuxième niveau, lorsqu'on analyse le discours et les productions matérielles des enfants, on se rend compte qu'un facteur essentiel de leur bien-être est le fait de vivre dans un contexte matériel qui permet à chaque membre de la famille de développer les passions, centres d'intérêts et activités qui lui correspondent personnellement en termes d'épanouissement. La richesse matérielle n'est donc pas « directement » associée au bien être, elle est simplement une garantie que dans la famille, chacun pourra s'épanouir sur le plan individuel.

Un deuxième exemple est fourni par les situations que les enfants associent au fait d'être en famille et par les dessins qu'ils font des « maisons du bien-être ». Au dire des enfants, se sentir bien en famille, c'est faire des choses en famille (aller au restaurant, réunions avec la famille large ou des amis proches, promenade, vacances, excursions, parc d'attractions, visites). Se rendre au restaurant par exemple, est très fréquemment cité. Dans ce contexte, il est étonnant de constater que beaucoup d'enfants, lorsqu'on leur demande de dessiner l'habitation du bien-être, dessinent des habitations « vides » (avec des espaces prévus pour les autres membres de la famille mais ils dessinent rarement d'autres membres de la famille présents dans la maison).

L'approfondissement des réponses a permis de constater que ce qui contribue au bien-être, c'est l'existence de rituels familiaux et de moments durant lesquels tous les membres de la famille sont véritablement disponibles et enclins à ce que « les choses se passent pour le mieux ». L'interprétation permet donc de mettre à jour que ce n'est pas le restaurant en lui-même qui contribue au bien-être mais les rites familiaux qui peuvent y trouver un contexte favorable (disponibilité et bonne humeur de tous les membres de la famille).

2.3 L'échantillon

2.3.1. Echantillon recherché :

Plus que la représentativité statistique, l'étude a pour objectif de :

- diversifier au maximum le profil des enfants interrogés (variation des âges, des genres et de l'appartenance socio-économique) afin de s'assurer de recueillir un éventail large et diversifié d'informations
- comprendre les dynamiques et logiques de perception plutôt que d'accumuler les données factuelles. C'est la façon dont sont structurées les perceptions et les réactions des enfants interrogés qui est prioritaire

Conformément à l'appel d'offre, l'échantillon recherché doit être composé de n= 60 répartis de la façon suivante :

- ½ âgés de 6 à 12 ans, ½ âgés de 13 à 15 ans
- ½ filles et ½ garçons
- Répartis entre quatre milieux socio-économiques et socioculturels : milieu aisé, classe moyenne, milieu modeste, milieu défavorisée. Les critères d'appartenance sont estimés sur base du niveau d'étude des deux parents, de leur profession et du cadre de vie des enfants.
- Répartis entre différentes situations familiales (famille biparentale, famille monoparentale, famille recomposée)
- Répartis entre différentes origines (parents d'origine belge, parent d'origine étrangère européenne, parents d'origine étrangère extra européenne)

- Répartis entre différentes provinces et type d'habitat

2.3.2. Echantillon observé

Au total, 62 enfants ont été interrogés en suivant le processus des trois rencontres successives. En outre, quatre adolescentes supplémentaires ont participé à la rencontre 3 du groupe 13, en « remplacement » de quatre participantes qui souhaitaient « donner à d'autres l'occasion de s'exprimer (voir ci-dessous). Le tableau ci-dessous donne une vue synoptique des groupes d'enfants ainsi que du déroulement du terrain.

N°	Lieu (Province)	Âge	Sexe	Milieu social et habitat	Période	Nbre. de participants
1.	Woluwe (Bxl.)	1° sec.	Mixte	Aisé – Banlieue verte de grande ville	Mars Avril	5
2.	St Amand (Hainaut)	2° prim.	Mixte	Classe moyenne – Habitat rural, navetteurs	Mars Avril	5
3.	Oreye (Liège)	5° prim.	F.	Mélangés – Petite localité semi-rurale, dortoir grande ville	Avril Mai	4
4.	Embourg (Liège)	3° sec.	G.	Aisé – Banlieue verte de grande ville	Avril Mai	5
5.	Lamain (Hainaut)	2° sec.	F.	Mélangés – Habitat rural	Mai	4
6.	Wavre (Brabant W)	4° prim.	Mixte	Mélangés – Localité secondaire	Juin	5
7.	Bruxelles-Ville	6° prim.	G.	Défavorisé – Grande ville	Juin	5
8.	Rendeux (Lux.)	1° sec.	Mixte	Mélangés – Localité semi-rurale	Juillet- Août	5
9.	Rendeux (Lux.)	1° prim.	Mixte	Mélangés – Localité semi-rurale	Juillet- Août	5
10.	Auvelais (Namur)	6° prim.	F.	Défavorisé – Cité d'habitations sociales	Sept. Oct.	5
11.	Auvelais (Namur)	3° prim.	Mixte	Défavorisé – Cité d'habitations sociales	Sept. Oct.	6
12.	Namur	2° sec.	G.	Mélangés – Ville secondaire	Sept. Oct.	5
13.	Bruxelles Ville	3° sec.	F.	Modeste – Grande ville	Sept. Oct.	5 (R1, R2) +4 (R3)

Par rapport au schéma initialement prévu, les modifications suivantes ont été apportées en accord avec le comité d'accompagnement :

- réalisation de trois groupes à Bruxelles et d'un seul groupe dans le Brabant Wallon
- réalisation d'un treizième groupe afin d'atteindre le nombre de n = 60 enfants
- pour le groupe 13, quatre des cinq adolescentes qui ont participé aux rencontres 1 et 2 n'ont pas voulu participer à la rencontre 3 malgré notre invitation à continuer. Elles ont insisté pour que d'autres puissent donner leur avis. La rencontre 3 s'est donc déroulée avec une adolescente ayant participé aux rencontres 1 et 2 et quatre adolescentes de profil similaire qui participaient pour la première fois.

En termes de quotas, l'échantillon final se compose de :

- n = 34 filles et n = 30 garçons (plus les quatre filles de la rencontre 3 de Bruxelles)
- d'enfants et d'adolescents correspondant aux années scolaires choisies : n = 35 enfants fréquentant une des six années primaires pour la moitié et n = 29 jeunes fréquentant une des trois premières années secondaires (les quatre jeunes filles de la rencontre 3 du groupe 13 complètent le sous-échantillon des jeunes fréquentant le secondaire)
- d'enfants et d'adolescents vivant dans des milieux et des habitats variés
- d'enfants et d'adolescents fréquentant à peu près pour moitié le réseau d'enseignement officiel et pour moitié le réseau d'enseignement libre.

Tableau détaillé de l'échantillon :

OEJAJ Liste des participants												
n°	Groupe	Âge	Genre	Année	Profession mère	Profession père	Mil. Soc.	Nat.mère	Nat. père	Sit. Fam.	Ecole off.	Ecole libre
	1W.StPierre	13	f	1S	cadre	cadre	1	B	B	1		x
2	1W.StPierre	13	g	1S	informaticien	informaticien	1	B	B	1		x
3	1W.StPierre	13	g	1S	juriste	ingénieur	1	B	B	1	x	
					conseiller financier							
4	1W.StPierre	13	g	1S	conseiller financier	conseiller financier	1	A	A	1	x	
5	1W.StPierre	13	f	1S	commercial	secrétaire dir	1	B	H	1		x
						dessinateur industriel						
6	2 St Amand	7	f	2P	secrétaire	industriel	2	B	B	1	x	
7	2 St Amand	7	f	2P	employée	indépendant	2	I.M	B	1	x	
					assistante sociale	anim. Socio-culturel						
8	2 St Amand	7	f	2P	assistante sociale	anim. Socio-culturel	2	B	I	1	x	
9	2 St Amand	8	g	2P	étalagiste	dél. commercial	2	B	B	1	x	
10	2 St Amand	7	g	2P	dél.commercial	dél. commercial	2	B	B	2	x	
11	3 Oreye	10	f	5P	délégué	délégué	2	C	B	1		x
12	3 Oreye	10	f	5P	journaliste	pilote	1	B	B	1		x
13	3 Oreye	10	f	5P	décédée	gardien prison	3	B	B	3		x
14	3 Oreye	10	f	5P	ouvrier	femme de ménage	3	I	B	2		x

Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être - Rapport final partie 1

n°	Groupe	Âge	Genre	Année	Profession mère	Profession père	Mil. Soc.	Nat.mère	Nat. père	Sit. Fam.	Ecole off.	Ecole libre
15	4 Embourg	14	g	3S	cadre	employée	1	B	B	1	x	
16	4 Embourg	15	g	3S	cadre	employée	1	B	B	1	x	
17	4 Embourg	15	g	3S	commerçant	employée	1	B	B	1		x
18	4 Embourg	14	g	3S	éducatrice	banquier	1	B	B	1		x
19	4 Embourg	14	g	3S	musicienne	musicien	1	A	Fr	1	x	
20	5 Lamain	14	f	2S	chômage	père inconnu	2	Fr	B	3	x	
21	5 Lamain	14	f	2S	institutrice	responsable projets	2	B	B	1		x
22	5 Lamain	14	f	2S	employée	ouvrier	3	B	B	2		x
23	5 Lamain	14	f	2S	militaire	employée	3	fr	B	1		x
24	6 Wavre	9	g	4P	secrétaire	scientifique	1	B	B	1		x
25	6 Wavre	9	g	4P	psychologue	ébaniste	2	H	C.R.	2		x
26	6 Wavre	10	g	4P	dessinatrice	cuisinier	2	MAL	MAL	2	x	
27	6 Wavre	10	g	4P	comptable	banquier	1	B	B	1		x
28	6 Wavre	10	f	4P	prof en second.	bibliothécaire	2	B	B	1		x
29	7 Bruxelles	12	g	6P	chomeuse	chomeur	4	MAR	MAR	1		x
30	7 Bruxelles	12	g	6P	sans emploi	sans emploi	4	CO	CO	4		x
31	7 Bruxelles	13	g	6P	sans emploi	maçon	4	P	P	1		x
32	7 Bruxelles	11	g	6P	sans emploi	sans emploi	4	K	K	1		x
33	7 Bruxelles	12	g	6P	puéricultrice	retraité	4	MAR	MAR	1		x
34	8 Rendeux	12	g	1S	institut mat	ingénieur agron	1	B	B	1	x	
35	8 Rendeux	13	f	1S	f. au foyer	entrepreneur	1	B	B	1	x	
36	8 Rendeux	12	g	1S	fonctionnaire	ouvrier	2	B	B	1	x	
37	8 Rendeux	12	f	1S	cons. Formation	informaticien	2	B	B	1		x
38	8 Rendeux	12	g	1S	ouvrière com.	indép. Terrassement	2	B	B	1		x
39	9 Rendeux	6	g	1P	employée	instituteur	2	B	B	1	x	
40	9 Rendeux	7	f	1P	institutrice	instituteur	2	B	B	1	x	
41	9 Rendeux	6	f	1P	mère au foyer	ouvrier	3	B	B	2	x	
42	9 Rendeux	6	g	1P	aide familiale	ouvrier	3	B	B	1	x	
43	9 Rendeux	7	f	1P	assistante sociale	dir centre de santé	2	B	B	1	x	
44	10 Auvélais	10	f	6P	hospitalisée	non défini (absent)	4	B	B	4		x
45	10 Auvélais	11	f	6P	mère au foyer	maçon	3	B	B	1		x
46	10 Auvélais	9	f	4P	décédée	chômeur	4	B	B	3	x	
47	10 Auvélais	10	f	5P	vit à l'étranger	décédé	2	B	B	4	x	
48	10 Auvélais	11	f	6P	mère au foyer	non défini	4	B	B	3		x
49	11 Auvélais	7	f	2P	f. au foyer	sans emploi	4	E	T	3	x	
50	11 Auvélais	9	f	3P	f. au foyer	ferrailleur	4	B	B	2	x	
51	11 Auvélais	7	f	2P	chomage	chômage	4	B	B	2	x	
52	11 Auvélais	7	f	2P	horeca	horeca	4	B	B	2	x	
53	11 Auvélais	9	g	2P	décédée	vendeur gde surface	4	B	B	3	x	

Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition
d'indicateurs de bien-être - Rapport final partie 1

n°	Groupe	Âge	Genre	Année	Profession mère	Profession père	Mil. Soc.	Nat.mère	Nat. père	Sit. Fam.	Ecole off.	Ecole libre
54	11 Auvélais	8	f	2P	éducatrice	éducateur	3	B	MAR	2		x
55	12 Namur	14	g	2S	nettoyeuse	peintre en bâtiments	3	B	B	1	x	
56	12 Namur	13	g	2S	technicien médecin	technic medical	2	AL	B	1	x	
57	12 Namur	13	g	2S	enseignante sec	pens informati	1	B	B	1	x	
58	12 Namur	14	g	2S	f. au foyer	chauffeur de bus	3	B	B	2	x	
59	12 Namur	12	g	2S	employée	décédé	2	E	E	2	x	
60	13 Brux.	15	f	3S	f. au foyer	gardien de parc	3	MAR	MAR	1		x
61	13 Brux.	14	f	3S	f. au foyer	ouvrier	3	B	B	1		x
62	13 Brux.	16	f	3S	f. au foyer	maçon	3	MAR	MAR	1		x
63	13 Brux.	16	f	3S	nettoyeuse	invalide	3	B	MAR	1		x
64	13 Brux.	15	f	3S	f. au foyer	maçon	3	MAR	MAR	1		x

Explication des codes et abréviations :

Milieu social :

- 1 = milieu aisé
- 2 = classe moyenne
- 3 = milieu modeste
- 4 = milieu défavorisé

Nationalité :

- A = anglais
- AL = algérien
- B= belge
- C = croate
- Co = congolais
- C.R.= costaricain
- E = espagnol
- Fr = français
- H = hollandais
- I.M.= mauricien
- I = italien
- K = kosovar
- Mal =malgache
- Mar = marocain
- P= polonais
- T= turc

Situation familiale

- 1= vit avec ses parents
- 2 = vit dans une famille recomposée
- 3 = vit dans une famille monoparentale
- 4 = situations particulières (vit avec ses grands parents)

2.4. Le recrutement des enfants

Au départ, l'équipe a établi un document de présentation de la recherche et une liste de consignes et de recommandations pour la réalisation du recrutement.

Pour chaque paire ou trio, nous avons fait appel à une « personne ressource ». Cette personne ressource était chargée de :

- Contacter les parents des enfants correspondant aux profils recherchés
- Leur expliquer les objectifs et le processus de la recherche
- Leur demander leur accord
- Rechercher un lieu pour l'interview par paire et l'interview par trio (rencontre 1) puis pour les discussions de groupe (rencontre 2 et 3)
- Etablir les disponibilités de chacun
- Etablir un rapport de confiance avec l'enfant et ses parents
- Etre présente au début et à la fin de la discussion, afin d'accueillir les participants, d'établir le contact et d'anticiper d'éventuelles difficultés.

Le modérateur prenait ensuite contact avec la personne ressource afin de s'informer au mieux sur les enfants et leur famille, puis, si nécessaire, avec les parents des enfants recrutés pour répondre à leurs questions, obtenir confirmation de leur accord et fixer le lieu et l'heure définitifs. Dans la plupart des cas, les contacts avec les parents se sont déroulés quand ils venaient conduire ou rechercher leurs enfants.

Un engagement de participer aux trois phases de la recherche était demandé aux parents et à l'enfant lors du recrutement initial. La personne ressource recontactait les parents après la rencontre 1 et après la rencontre 2, afin de s'assurer que les enfants avaient apprécié la démarche, d'entendre les commentaires des enfants et de répondre aux questions des parents. Il s'agissait en outre de rappeler le lieu et la date de la rencontre suivante.

Toutefois, comme une participation forcée était bien sûr exclue, l'animateur demandait aux enfants de confirmer leur volonté de continuer à participer et d'exprimer leurs remarques éventuelles au début et à la fin de chaque rencontre. Ces contacts étaient toujours très intéressants à la fois pour gérer la recherche et entretenir son rapport direct avec le bien-être.

Il était prévu, en cas de désistement trop important en cours de processus (plus de 15 enfants entre les phases 1 et 2, plus de 10 enfants entre les phases 2 et 3) que

les enfants absents soient remplacés par des enfants de profils similaires. Nous n'avons enregistré que deux désistements.

2.5. La récolte des données

2.5.1. Introduction

La recherche a pour but d'inventorier et de comprendre. Il ne s'agit pas de réaliser un sondage sur le bien-être mais d'examiner comment chaque enfant interrogé conçoit et comprend le bien-être, ainsi que les éléments et dimensions qu'il y associe.

Cet objectif ne peut être atteint qu'au travers d'une méthode qui laisse la possibilité aux enfants de développer leur point de vue de façon ouverte et libre tout en utilisant des techniques qui leur permettent de s'exprimer en dehors des rationalisations et des lieux communs.

Comme stipulé dans l'appel d'offre, la récolte des données auprès de chaque groupe d'enfants s'est déroulée lors de trois rencontres. Celles-ci correspondent aux trois démarches demandées aux enfants :

- Rencontre 1 : recueil des témoignages sur le bien-être. Le but principal de cette première étape était d'établir l'inventaire des thèmes que les enfants associent spontanément au bien-être. Elle avait aussi pour fonction de mettre les enfants à l'aise et de leur expliquer les objectifs et le processus du projet. Cette étape était basée essentiellement sur des exercices d'associations libres.
- Rencontre 2 : analyse conceptuelle, en groupe, des témoignages recueillis lors de la phase 1. Le but principal de cette deuxième étape était d'explorer et d'approfondir le contenu des différents thèmes mis en évidence lors de la phase 1. Cette étape était basée essentiellement sur des exercices et des techniques d'approfondissement.
- Rencontre 3 : validation, en groupe, de la pertinence des témoignages et conceptualisations recueillis lors des deux premières phases. Le but de cette troisième étape était de regrouper les thèmes par « famille » afin de dégager des dimensions plus globales et de compléter sur cette base la liste des thèmes liés à la notion de bien être et leurs contenus.

2.5.2. La rencontre 1 : l'inventaire des thèmes et dimensions associés au bien-être.

Méthode de récolte des données de la rencontre 1:

- Interview des enfants par paire (n=2) ou par trio (n=3)

- Les paires et les trios étaient constitués d'enfants du même genre, de la même année scolaire et vivant dans le même environnement (école, quartier)
- Sauf exception, les paires sont constituées d'enfants se connaissant bien mais ne vivant pas sous le même toit et sans lien de parenté direct (frère, sœur, demi frère, demi sœur)

Ce dispositif est basé sur les considérations suivantes :

- Les paires et les trios d'enfants qui se connaissent permettent d'équilibrer la situation entre un interviewer adulte et des enfants,
- Les enfants sont plus à l'aise, se stimulent et prennent spontanément plus facilement distance avec leurs réflexes « scolaires ». Sans en être toujours conscients, ils confondent souvent la situation d'enquête et celle de l'interrogation scolaire (crainte de dire une bêtise, recherche de la « bonne » réponse).
- La situation permet aussi de valider les dires de chaque enfant par les réactions de l'autre ou des deux autres, puisque les enfants se connaissent bien (par exemple pour limiter certaines exagérations).
- Les interviews par paire permettent de respecter et de suivre le cheminement individuel de chaque enfant. Cet aspect est fondamental puisqu'il d'une phase d'exploration et d'inventaire.

Dans les cas où le profil de l'enfant (timidité, difficulté d'expression, isolement ou autre facteur) rend l'interview par paire ou par trio contre-productif, une interview individuelle est réalisée. Il existe en effet des enfants pour lesquels l'entretien individuel offre la possibilité de créer un climat de confiance plus propice à permettre une expression libre et spontanée que l'interview par paire ou trio. A l'inverse, dans certains cas, les enfants ont expressément souhaité se retrouver à cinq, dès le début de la rencontre 1. Lorsque cela se justifiait, nous avons accepté cette demande mais introduit des moments d'interrogation individuelle pendant cette rencontre 1 (groupe de Bruxelles Ville, filles, 3^o secondaire).

Pour certains groupes, la rencontre 1 a combiné des moments individuels et des moments en groupe. Lorsque les lieux le permettaient (jardin ou espace de jeux accessibles facilement et sans danger), les cinq enfants ont été invités aux mêmes heures puis interrogés séparément (ce fut le cas entre autres à Wavre, pour les deux groupes de Rendeux et pour les deux groupes d'Auvelais). Cette adaptation de la démarche a été réalisée pour les raisons suivantes :

- permettre à tous les enfants d'un groupe de faire connaissance dès la première rencontre
- faciliter l'organisation pratique et les trajets
- rassurer les parents et les enfants lors du premier contact (grâce à la présence des autres parents et enfants)

L'interview individuelle a également été utilisée dans les cas où les circonstances l'obligeaient (horaire incompatible au moment de la recherche, maladie ou autre facteur empêchant l'enfant d'être disponible au même moment que les autres)

Modalités pratiques

L'interview durait trente minutes par enfant, une heure lorsque les enfants étaient interrogés en duo, une heure et demie lorsque les enfants étaient interrogés en trio. L'interview se déroulait soit chez l'un des deux enfants (solution privilégiée) soit dans un lieu familial proche de leur habitat (solution de rechange).

Les conditions de l'interview étaient les suivantes : isolement du reste de la famille et des interventions extérieures, mobilier et décor adéquats par rapport à l'âge des enfants et par rapport aux techniques et exercices utilisés pour la récolte des données

Les animations de groupe étaient réalisées par des chercheurs spécialisés, psychologues ou sociologues de formation, disposant d'une expérience de plus de dix ans au niveau du travail qualitatif avec des enfants. Ces mêmes chercheurs participaient à l'ensemble de la démarche (conceptualisation, récolte des données et analyse).

2.5.3. La rencontre 2 : Analyse conceptuelle des témoignages recueillis lors de la rencontre 1

L'expérience des premiers groupes a montré qu'une des meilleures façons d'approfondir les informations récoltées lors de la rencontre 1 était de demander aux enfants de décrire les conditions nécessaires pour qu'une expérience/un moment où on peut se sentir bien devienne vraiment un moment où on se sent bien (cf. exercice « à condition que » (voir paragraphe 2.6.2.)). Cette approche permet aussi de mettre en lumière les dimensions transversales du bien-être. L'exemple suivant illustre bien ce qu'est une dimension transversale. Selon les enfants interrogés, être seul, être en famille et être avec ses copains ne permettent de se sentir bien que si l'enfant a choisi lui-même d'être seul, en famille ou avec ses copains. Le fait de choisir soi-même constitue par exemple une dimension transversale à différentes situations de bien-être.

Les instructions données à l'animateur insistaient sur les éléments suivants :

- Mettre en évidence les éléments sous-jacents (les conditions du bien-être, les dimensions transversales) plutôt que l'approfondissement détaillé de tous les contextes où l'enfant se sent bien
- Aboutir à une discussion entre enfants. L'animateur devait donc équilibrer si nécessaire le temps de prise de parole des différents enfants mais les laisser déterminer eux-mêmes le cours de la discussion.

Méthode de récolte des données de la rencontre 2 :

- Réalisation de groupe de discussion réunissant les cinq enfants pendant deux heures
- La démarche combinait des moments de discussion collective et des moments d'expressions ou d'interrogations individuelles.

Ce dispositif est basé sur les considérations suivantes :

- Le cahier des charges fixait le nombre de participants par groupe de discussion
- Conserver les paires et trio de la phase 1 permettait aux enfants d'être plus à l'aise face à d'autres enfants qu'ils ne connaissaient pas, sauf exception.
- Le nombre de cinq participants permet aussi bien des moments plus collectifs que des moments plus individualisés.
- La stimulation réciproque et la situation de groupe permettaient mieux que l'interview d'explorer les éléments constitutifs clés de chaque thème ou dimension mise en évidence lors de la rencontre 1.
- Chaque groupe a travaillé en premier lieu sur les thèmes et dimensions que ses participants avaient mis en avant lors de la rencontre 1 mais était aussi confronté à des dimensions et des thèmes mis en évidence par d'autres enfants lors de la rencontre 1.

Modalités pratiques

Les modalités pratiques étaient identiques à celle de la rencontre 1, de surcroît chaque groupe d'enfants a été animé par la même personne au cours des trois rencontres.

Lors de la rencontre 2, les enfants étaient en possession des documents qu'ils avaient élaborés eux-mêmes lors de la rencontre 1.

2.5.4. La rencontre 3 : Validation de la pertinence des témoignages recueillis lors des deux premières phases et structuration du matériel récolté.

La synthèse des thématiques liées au bien être a été réalisée à l'aide de plusieurs techniques différentes (voir paragraphe 2.6.2.), chaque groupe en a utilisées au moins deux :

- Classement des thèmes/dimensions par ordre d'importance (exercice du thermomètre du bien-être)
- Regroupement des thèmes/dimensions par ordre d'importance (classement spontané)
- Exercice d'idéalisation
- Discussion ouverte entre participants
- Exercice de synthèse (imaginer un livre du bien-être, un pays du bien-être, une émission télévisée sur le bien-être, un site internet sur le bien-être)

Les rencontres 3 se sont déroulées différemment au cours de la recherche. Trois approches ont été utilisées :

- Phase 1 (groupes 1 à 5) : Lors de la rencontre 3, les groupes travaillent essentiellement à partir des thèmes/dimensions qu'ils ont eux-mêmes évoqués lors des rencontres 1 et 2. Les thèmes/dimensions évoqués par d'autres groupes d'enfants de cette phase étaient également intégrés dans la discussion mais uniquement de façon informelle.
- Phase 2 (groupes 6 à 9) : Lors de la rencontre 3, les groupes travaillaient à partir d'une liste de thèmes/dimensions issue de la phase 1. Cette liste était complétée au fur et à mesure par les nouveaux thèmes et nouvelles dimensions apparues de façon significative lors de la phase 2.
- Phase 3 (groupes 10 à 13) : Lors de la rencontre 3, les groupes travaillaient à partir d'une liste de thèmes/dimensions issue des phases 1 et 2. Cette liste était complétée par les nouveaux thèmes et nouvelles dimensions apparues au cours la phase 3.

Méthode de récolte des données de la rencontre 3 :

- Réalisation de groupes de discussion réunissant 5 enfants pendant deux heures
- La démarche combine des moments de discussion collective et des moments d'expressions ou d'interrogations plus individuelles

Les modalités pratiques étaient identiques aux modalités des rencontres 1 et 2. Les enfants étaient en possession des documents qu'ils avaient élaborés eux-mêmes lors des rencontres 1 et 2.

2.5.5. Evaluation et adaptation de l'approche

Rencontrer les enfants à trois reprises s'est avéré très fécond. La plupart des groupes ont respecté les objectifs spécifiques de chaque rencontre (R1 : inventaire, R2 : approfondissement, R3 : synthèse et hiérarchie) même si certains objectifs se sont parfois chevauchés ou si certains groupes ont fonctionné par « allers-retours », complétant l'inventaire de la rencontre 1 lors des rencontres 2 et/ou 3 ou anticipant l'approfondissement ou la structuration du matériel avant la rencontre 3.

Selon l'âge des enfants, la rencontre 2 et surtout la rencontre 3 se sont déroulées de façon plus ou moins directe. Pour les enfants inscrits dans l'enseignement secondaire, l'approche directe a été le plus souvent privilégiée (élaboration d'une liste de thèmes puis hiérarchisation en commun) puis complétée par une approche indirecte (cf. imaginer une émission TV, un livre, un film traitant du bien-être - cf. guides d'entretien). Pour les enfants inscrits dans l'enseignement primaire, les exercices indirects ont souvent été utilisés de façon prioritaire même s'ils ont été complétés par une approche directe.

Le temps prévu (trente minutes par enfant pour la rencontre 1, deux heures par groupe pour les rencontres 2 et 3) s'est avéré suffisant même si, dans le cas de certains groupes d'enfants, le désir d'aller plus loin et de continuer à approfondir la réflexion était très présent. A l'inverse, surtout chez les plus jeunes (1^o et 2^o primaire), la troisième rencontre comportait souvent pas mal de redondances.

Les enfants ont manifesté un intérêt et un enthousiasme très marqués et très explicites pour la démarche. Le sujet, la présence de deux adultes attentifs (modérateur et preneur de notes) à tout ce qu'ils disaient, la possibilité de modifier le cours de la discussion et de choisir leur mode d'expression les a fortement stimulés. En outre, de nombreux enfants ont confié spontanément qu'ils n'avaient que peu d'occasions de participer à de telles discussions. Cet intérêt pour les discussions a entraîné que, sauf empêchement matériel, tous les enfants présents lors de la rencontre 1 sont venus aux rencontres 2 et 3 à une exception près d'un participant du groupe 7 et de quatre participantes du groupe 13) ont participé aux trois rencontres.

2.6. L'animation des discussions

Les guides d'animation de référence font l'objet de l'annexe 2 au présent rapport. Nous n'aborderons donc ici que deux aspects de l'animation. D'une part, les exercices et caractéristiques spécifiques de chaque groupe d'enfants (2.7.1.), d'autre part, une description rapide des principaux exercices utilisés lors de la recherche (2.7.2.).

2.6.1. Synthèse des exercices et caractéristiques spécifiques de chaque groupe d'enfants

	Lieu	Exercices spécifiques	Autres commentaires sur le groupe
1.	Woluwe	Guide standard	Difficultés liées à la mixité lors des rencontres 2 et 3
2.	St Amand	Maison et école du bien-être	Difficultés du guide standard vu l'âge des enfants
3.	Oreye	Planète du bien-être	Rencontre 1 très axée sur le partage et la solidarité, forte cohésion du groupe (toutes sont copines)
4.	Embourg	Guide Standard Approfondissement des idéalizations	Profils très pointus (jeune musicien, jeune sportif, jeune « poète », jeune portant les espoirs de sa famille)
5.	Lamain	Guide standard	Besoin de « traîner », relation avec les garçons, contraste entre celles qui aiment l'école et celles qui ne l'aiment pas
6.	Wavre	Guide standard	Groupe très agité, nécessité de travailler souvent de façon individuelle, groupe très axé sur la performance et la reconnaissance sociale
7.	Bxl. Ville (6°p)	Guide standard	Enfants d'origine étrangère primo-arrivant pour la plupart, milieu très défavorisé, force des expériences vécues, rivalité de leadership, défi envers le modérateur, contraste entre l'expression en groupe et en interview
8.	Rendeux (1°s)	Inspecteur bien-être Classement phrases	Lien avec la nature
9.	Rendeux (1°p)	Inspecteur bien-être Classement phrases	Importance des activités faites avec les parents Accent mis par les enfants sur le bien-être de « faire des bêtises »
10.	Auvelais (6°p)	Inspecteur bien-être Classement phrases	Milieu très défavorisé, situations familiales très difficiles, enfants très agités
11.	Auvelais (3°p)	Inspecteur bien-être Classement phrases	Milieu très défavorisé, situations familiales très difficiles, enfants très agités
12.	Namur	Inspecteur bien-être Classement phrases	Contraste entre les deux sous-groupes, importance du rapport à la loi
13.	Bxl. Ville (3°s)	Inspecteur bien-être Classement phrases	Importance de l'école comme lieu de liberté Réduction du futur adulte au mariage

2.6.2. Description des principaux exercices utilisés

Les descriptions reprises ci-dessous correspondent plus à un canevas qu'à une formulation précise. La formulation a en effet été adaptée en fonction des spécificités de chaque groupe et de l'information recherchée. C'est donc la structure de l'exercice qui est déterminante.

Par exemple, dans l'exercice expert/inspecteur de bien-être, certains enfants sont davantage stimulés par l'analogie policière, d'autre par l'analogie scientifique. Dans certains groupes, évoquer des « défenseurs des enfants » s'est avéré encore plus productif.

Une fois l'exercice formulé, les enfants s'en emparent et le transforment à leur guise. Ainsi, le lac du bien-être (voir ci-dessous) était présenté au départ comme « la toile d'araignée » du bien-être (groupe 1 de Woluwe) mais un enfant a fait remarquer qu'une toile d'araignée renvoyait à quelque chose de négatif et qu'il valait mieux appeler cela le lac du bien-être. Après avoir testé les deux appellations dans les groupes suivants, nous avons adopté celle de « lac du bien-être » car elle était préférée par les enfants et évoquait chez la plupart le bien-être positif de façon beaucoup plus marquée que l'appellation toile d'araignée.

Les exercices présentés ci-dessous offrent plusieurs avantages :

- Ils sont compris par tous les enfants, quel que soit leur âge (ou facilement adaptables).
- Ils permettent un travail individuel (priorité du premier contact) et une mise en commun collective (échange des dessins par exemple).
- Ils permettent à la fois un balayage large (inventaire des dimensions) et des possibilités d'approfondissement (contenu des dimensions).
- Les enfants se les approprient et deviennent acteurs du déroulement de la discussion.
- Ils ne nécessitent pour la plupart qu'un matériel limité.
- Ils permettent des comparaisons entre groupes, à la fois au niveau des réponses mais aussi au niveau des formes d'appropriation ou d'enthousiasme suscitées.
- Ils permettent souvent une approche de type indirect et offrent à l'enfant la possibilité de sortir des limites de sa réalité quotidienne.
- Ils sont clairement orientés vers le bien-être positif.

Le lac du bien-être

Déroulement :

- Proposer à l'enfant de dessiner le lac du bien-être (à sa guise). Nous lui proposons ensuite de dessiner tous les cours d'eau qui conduisent à ce lac, c'est-à-dire tous les éléments (expériences, activités, situations,...) qui contribuent au bien être (c'est-à-dire qui contribuent à remplir le lac du bien-

être). Si nécessaire, donner un exemple à partir d'un autre sujet (exemple, tout ce à quoi l'Atomium fait penser)

- Afin d'approfondir les aspects émotionnels, demander à chaque enfant de choisir l'animal totem qui serait le meilleur symbole du pays du bien être.

La carte mentale

Déroulement :

- Au milieu d'une feuille A3 ou plus grande, on écrit un mot ou une expression centrale (par exemple : « Je me sens bien »). On demande ensuite aux enfants ce que ce mot évoque pour eux. Chaque fois qu'un enfant dit un mot, on tire une ligne à partir du mot central et on écrit le mot cité à côté de cette ligne. Au fur et à mesure que les enfants citent des mots, on regroupe les mots par famille (Ce sont les enfants qui constituent les familles).
- Ensuite, on demande aux enfants de :
 - o compléter les familles manquantes
 - o compléter les mots manquants dans chaque famille
 - o donner un nom à chaque famille de mots
- Il a été utilisé de façon collective et de façon individuelle.
- Utilisé de façon collective, cet exercice permet de focaliser l'attention des enfants et les amène à travailler ensemble tout en laissant une part d'initiative à chacun. Plusieurs enfants peuvent ainsi compléter la « carte mentale » en même temps.

Analogies :

Déroulement :

- Si on devait symboliser/représenter le bien – être (adapter les analogies à l'âge et au profil du groupe) ...
 - o par un animal ? (en d'autres mots, quel est l'animal qui représente le mieux le bien être ?, quel est l'animal qui semble ressentir le plus de bien être ?)
 - o par une couleur ?
 - o par un lieu ?
 - o par un verbe ?
 - o par un pays ?
 - o par une plante ?
 - o par une musique ?
 - o par un film/un feuilleton ?
 - o par un métier ?
 - o par un sentiment ?
 - o un personnage (de BD, film, feuilleton) ?
 - o un personnage historique ?
 - o une époque ?
 - o un sport ?

- un objet ?
- Une fois les analogies choisies, on demande à l'enfant de rechercher tous les liens et points communs entre le bien-être et l'élément de son choix (animal, couleur, ...)

Idéalisation

Version 1 (pour la fin du primaire et le secondaire) :

- Chaque enfant choisit ou imagine le contexte qui lui procure un maximum de bien – être)
- L'animateur demande à l'enfant de fermer les yeux et d'imaginer le lieu, le moment les circonstances qui correspondent pour lui au maximum du bien être.
- « Qu'est-ce qui serait pour toi le maximum du bien-être ? Essaie d'imaginer un moment et un lieu où tu te sentirais tellement bien qu'il n'y a pas moyen de se sentir mieux. Cela peut être un moment que tu as déjà vécu ou un moment que tu espères vivre un jour, cela peut être quelque chose de réaliste, de possible ou quelque chose que tu inventes complètement, comme dans un rêve ou dans un film »

Version 2 (pour les plus jeunes) :

- Dessin : Demander aux enfants de dessiner l'habitation du bien être (ou l'école du bien-être ou un autre lieu de vie), l'habitation où on se sent tellement bien qu'il n'y a pas de d'endroits où on puisse se sentir mieux

Version 3 (si l'idéalisation n'est pas possible) : phrases à compléter

- Les phrases sont à déterminer sur base des informations fournies par les enfants au cours des discussions précédentes=
- Exemples : Je vais commencer des phrases et je vous demande de les compléter avec la première idée qui vous vient à l'esprit.... Il n'y a pas de réponse ou d'idée idiote, toutes les idées sont intéressantes
 - Les enfants/adolescents de mon âge se sentent bien quand...
 - Ce qui fait qu'un enfant/adolescent se sent bien c'est avant tout...
 - Les enfants éprouvent le maximum de bien-être quand ils sont.....
 - Ce qui influence le plus le bien – être d'un enfant c'est...

A condition que

Déroulement :

- Reprendre les thèmes de la rencontre 1 et demander pour chaque thème/activité, à quelle condition ce thème/cette activité sont liés au bien être.
- Exemples :

- Quand je fais du sport, je me sens bien à condition que.....
- Quand je regarde la télé, je me sens bien à condition que....

Une liste de thèmes de référence a été établie sur base des premiers groupes :

- Quand je suis.... je me sens bien à condition que...
 - Seul
 - En famille
 - Avec mes frères et sœurs
 - Avec mes copains
 - En train d'écouter de la musique
 - Occupé à jouer à des jeux PC ou vidéo
 - Occupé à faire du sport
 - Occupé à écouter de la musique
 - Occupé à manger
 - En train de me mettre au lit
 - En train de me réveiller
 - En vacances
 - À l'école
 - Dans ma chambre
 - A la maison (au sens large)
 - Dans la nature
 - À un spectacle/un événement sportif/un concert
 - Sur internet
 - En train de regarder la télévision
 - En silence/dans le silence
 - Le matin
 - Le midi
 - Le soir

La planète/le pays du bien-être

Déroulement :

- Imaginons la planète/le pays/l'habitation/l'école du bien – être des enfants ?
- Comment se présente t il/elle ? Comment y vit-on ? Qui se trouve sur cette planète ?
- Exemples de relances d'approfondissement pour le pays/la planète :
 - Comment vivent les gens ? (demander un maximum de détails en fonction de l'âge et du groupe : habitation, moyens de transport, familles, boulot,....
 - Que font les enfants sur cette planète ?
 - A quoi passent-ils leur temps ?
 - Avec qui sont-ils ?
 - Comment apprennent-ils de nouvelles choses ?
 - Comment vivent-ils ?

- Comment font-ils lorsqu'ils rencontrent des enfants/des personnes venant d'autres planètes ?
 - Imaginons qu'ils doivent quitter leur planète, qui/que prennent-ils avec eux dans leur vaisseau ?
 - Qu'est-ce qui est le plus important pour les enfants ? Quelle est leur devise ?
 - Comment les relations entre les enfants et les autres personnes sont-elles organisées ? Qui fait quoi ?
 - A quoi les adultes donnent-ils la priorité quand ils ont des enfants ou s'occupent d'eux ?
 - Autres aspects : drapeau, monument, animal, ambassadeur, vaisseau qui enverrait des informations vers l'extérieur pour présenter la planète, programmes TV ou radio...
- Exemple de relances d'approfondissement pour l'habitation
- Comment est-elle construite ?
 - Pourrais-tu la dessiner ?
 - Comment les pièces sont-elles organisées ?
 - Quels sont les objets qui doivent s'y trouver ?
 - Les personnes ?
 - Dans quelles pièces les enfants peuvent-ils aller ?
 - Où préfèrent-ils aller ?
- Une variante de cet exercice a été également utilisée. Elle consiste à combiner l'exercice de la planète avec deux cartes mentales :
- La première phase consiste à imaginer tout ce que les enfants veulent emporter avec eux sur la planète du bien-être et à le représenter sur une carte mentale collective.
 - La deuxième phase consiste à imaginer tout ce qu'ils pouvaient trouver sur la planète du bien-être et à le représenter par une autre carte mentale collective.
 - Pour finir les enfants pouvaient, pour se détendre, réaliser des cartes mentales individuelles ou dessiner à partir de l'un ou l'autre élément de leur carte mentale.

Emission télévisée, livre ou site internet

Déroulement :

- Chaque enfant commence par élaborer sa synthèse individuelle avant la mise en commun et la discussion. Si ce n'est pas possible, des sous-groupes peuvent être constitués. Si cette deuxième solution est également impraticable, démarrer avec l'ensemble du groupe mais demander à chaque enfant de noter sa réponse avant de les laisser parler. Laisser ensuite la discussion se dérouler le plus spontanément possible.

Possibilité 1 : les chapitres du livre

- Imaginons qu'on veuille écrire un livre sur le bien être en se basant sur nos discussions, idéalement, pour bien correspondre à ce que vous avez dit lors des deux premières rencontres :
 - o Quelle définition donneriez-vous du bien – être ?
 - o Quels chapitres écririez-vous?
 - o Quelles seraient les conclusions ?
 - o Comment se présenterait le livre ?
 - o Quelles devraient être ses qualités ?
 - o Qui serait le mieux placé pour l'écrire ?
 - o ...

Possibilité 2 : une émission de télévision

- Imaginons qu'on veuille créer une émission TV sur le bien être en se basant sur nos discussions, idéalement, pour bien correspondre à ce que vous avez dit lors des deux premières rencontres :
 - o Quel titre lui donnerait-on ?
 - o Quels sont les sujets qui seraient traités ?
 - o Comme se présenterait le plateau ?
 - o Comment devraient être le(s) animateur(s)/présentateur(s) ?
 - o Y aura-t-il des invités ? Si oui, quel genre de personnes ?
 - o Comment se présenterait le générique ? Quelle serait la musique du générique ?
 - o ...

Autres possibilités :

- Le même exercice peut être réalisé à partir d'autres réalités. Le but est de correspondre au contexte de vie des enfants et aux thèmes développés pendant les rencontres 1 et 2. On peut ainsi imaginer, par exemple ;
 - o Une rue du bien-être
 - o Un jardin du bien-être
 - o Un site internet
 - o Un jeu PC

Remarques importantes :

- Toutes les comparaisons avec des livres, émissions, sites, rues existantes ne suscitent pas de problème tant qu'elles servent à clarifier ce que l'enfant envisage. Si un enfant se met « en pilotage automatique » en copiant quelque chose qui existe, l'animateur essaye soit de l'amener vers un concept plus personnel soit d'approfondir les liens avec le bien-être
- L'idéal est que l'exercice soit réalisé de façon individuelle mais si ce n'est pas possible, l'animateur peut opérer par sous groupes de deux ou trois enfants (dans ce cas, vérifier que chaque enfant trouve une place qui lui convient dans son sous-groupe)

- Un exercice complémentaire de synthèse peut consister à demander aux enfants de faire à nouveau l'exercice du lac du bien être, en tenant compte de tout ce qui a été dit au cours des différentes rencontres.

Le thermomètre du bien-être

Déroulement

- L'animateur dit : « Imaginons qu'on invente une machine à mesurer le bien-être, une machine qui permet de voir si on sent bien ou pas. Un peu comme un thermomètre mais, au lieu de mesurer la température, elle mesure le bien-être ».
- Laisser chaque enfant réfléchir afin qu'il positionne ses différentes expériences du bien-être (moments où il se sent bien) sur sa machine à mesurer le bien-être.
- Laisser chaque enfant expliquer les critères qu'il a utilisés pour hiérarchiser ses expériences
- Ensuite entamer la discussion pour construire un consensus.
- Lorsque la liste des dimensions de base a pu être constituée et validée après plusieurs groupes (phase 2 et surtout phase 3), l'exercice du thermomètre a été adapté. Les enfants des derniers groupes recevaient des bandelettes de papier sur lesquelles figuraient les différentes dimensions du bien-être formulées dans leur langage. Ils devaient les positionner sur le thermomètre puis les compléter, s'ils le désiraient, avec des dimensions personnelles.

Inspecteurs de bien-être

Déroulement :

- L'animateur dit : « Imaginez que demain vous soyez nommés « experts » / « inspecteurs » en bien-être / défenseurs du bien-être des enfants. Votre tâche est d'aller partout pour vérifier si les enfants se sentent bien, où iriez-vous voir en priorité ? »
- L'exercice peut être décliné à partir de nombreux contextes (maison, parc, piscine, école, rue, transport en commun,...)
- Les enfants comprennent rapidement en quoi consiste l'exercice car ils le comparent à la récolte des « indices » des séries policières ou des feuillets qu'ils regardent.
- Exemple de relance pour une maison familiale :
 - o A quoi voit-on que les enfants se sentent bien dans une maison ?
 - o Que faut-il regarder au salon, dans les chambres, dans le jardin, dans les alentours ?
 - o Quelles sont les questions qu'il faut poser ?
 - o Où faut-il chercher ?

Autres exercices d'approfondissement

Le mime et le jeu des métiers ont aussi été utilisés.

2.6.3. L'influence « indirecte » des adultes

Même si le cadre des rencontres garantissait l'absence de toute influence « directe » des adultes, une partie de ce que disent les enfants constitue malgré tout une restitution de discours d'adultes (et en particulier celui des parents, des professeurs, des media et de la publicité). Cette restitution indirecte peut jouer à un double niveau : celui du choix des thèmes et ce celui du contenu de chaque thème.

Pour éviter les « bonnes réponses » et les réponses « toutes faites », les modérateurs avaient pour mission d'ouvrir au maximum les discussions et d'approfondir le plus possible les réponses des enfants. Les modérateurs ont ainsi beaucoup insisté sur la confidentialité et sur le fait que la discussion n'était pas limitée aux thèmes dits « sérieux ».

Le matériel récolté atteste que cette approche a atteint ses objectifs.

2.7. L'analyse

2.7.1. La structuration des dimensions par les enfants

Une première structuration était réalisée par les enfants eux-mêmes, soit de façon spontanée, soit via les relances et questions d'approfondissement du modérateur.

Cette structuration a pris plusieurs formes :

- Débat entre les enfants sur le sens ou l'importance de certains éléments
- Reprise et approfondissement de certains thèmes au cours des trois rencontres (certains enfants ont ainsi nuancé eux-mêmes ce qu'ils avaient déclaré lors d'une réunion précédente).
- Approfondissement des attentes via certains exercices spécifiques (cf. 2.6.2. : planète du bien-être, idéalisation)
- Structuration des informations via les exercices (cf. 2.6.2. : la taille des affluents dans l'exercice du lac du bien-être lors de la rencontre 1),
- Approfondissement par les enfants au cours de la rencontre 2 (cf. 2.6.2. exercice « à condition que »)
- Le classement explicite des dimensions du bien-être sur le thermomètre du bien-être lors de la rencontre 3
- Le classement implicite des dimensions du bien-être via les exercices de synthèse (cf. exercice de l'émission télévisée)

2.7.2. L'interaction entre les groupes

Une deuxième structuration s'est faite via la comparaison et les rapprochements entre les groupes. De façon générale, on peut dire que chaque groupe d'enfant a traité deux ou trois thèmes de façon très approfondie et les autres thèmes comme prévu au départ.

Le choix des thèmes très approfondis a été laissé à chaque groupe d'enfant en fonction de son profil et de ses centres d'intérêts. Notre intervention a surtout consisté à obtenir un moment de discussion à propos de thèmes venus d'autres groupes et qui n'étaient pas évoqués spontanément.

De cette façon, nous avons obtenu un équilibre entre la volonté de laisser aux enfants le choix des thèmes et dimensions à discuter et la volonté d'obtenir un croisement entre les discussions menées par les différents groupes.

2.7.3. Le dépouillement en cours de recherche

Le matériel récolté se présentait sous différentes formes différentes :

- Informations contextuelles recueillies via la personne ressource chargée du recrutement ou les parents
- Expression verbale structurée
- Expression non-verbale structurée (mimes, dessins, photos choisies...)
- Expression non structurée (principalement les attitudes et les comportements lors des discussions)
- Comparaison entre groupes de discussion
- Comparaison entre les différentes rencontres du même groupe d'enfants

Pendant la recherche, le dépouillement s'est fait de plusieurs manières :

- Inventaire de ce que les enfants ont dit explicitement
- Relevé de tous les éléments venant éclairer ce qui a été dit (rires, silence, gêne, agitation, silence, enthousiasme)
- Mise en relation des éléments apportés par les différents groupes et les différentes rencontres à propos d'un même thème ou d'une même dimension
- Utilisation des possibilités d'approfondissement via des questions directes
- Utilisation des possibilités d'approfondissement via des questions indirectes (cf. exercices décrits ci-dessus)
- Lecture transversale des groupes

Ce dépouillement a débouché sur plusieurs résultats :

- Une adaptation des guides de recherche
- Une liste de dimensions formulées en langage « enfant » et complétée au fur et à mesure de la recherche
- Un inventaire des « catégories émergentes » (voir 2.8.4 ci-dessous)

- Un condensé des autres observations utiles

2.7.4. Le dépouillement et l'analyse finales

Pour analyser l'ensemble des données recueillies auprès des enfants lors des rencontres, nous sommes partis de plusieurs constats :

- L'absence (à notre connaissance) de modèles d'analyse reconnus et admis par tous pour traiter de cette matière, à savoir la manière dont les enfants voient leur bien-être
- La difficulté d'appliquer à cette matière des modèles d'analyse venus d'autres disciplines comme la psychologie ou la sociologie. Ce type de modèle ne part pas d'un point de vue d'enfant et n'est pas structuré de façon « enfantine ».
- Le constat que les articles disponibles relatant la recherche de référence menée en Australie (cf. Articles échangés avec OEJAJ) mélangent et mettent au même niveau des aspects très différents du discours des enfants à propos du bien-être
- Le besoin de faire naître la théorie des données (approche inductive) plutôt que l'inverse
- Le besoin de catégoriser les divers aspects et facettes du discours des enfants

Ces constats nous amené à choisir une approche très librement inspirée de la Grounded Theory. L'analyse essentielle a donc consisté à repérer les « catégories émergentes » du discours des enfants. Cette approche très inductive était celle qui correspondait le mieux à l'objectif de cerner le point de vue des enfants. L'objectif de la recherche était en effet de comprendre comment les enfants structurent la notion de bien-être. Il s'agissait donc de mettre à jour cette structure.

Certains modèles et certaines théories existantes ont aussi été utilisées mais de façon heuristique pour compléter la liste des questions d'approfondissement de certaines rencontres.

2.8. Le déroulement de la recherche

La recherche a débuté en janvier 2008 (l'attribution du marché a été communiquée à la mi-décembre) et s'est terminée en novembre 2008. Le comité d'accompagnement s'est réuni cinq fois.

Principales dates :

- 14 août 2007 : Lancement de l'appel à concurrence par procédure négociée
- 28 septembre 2007 : Envoi de l'offre Synergies & Actions
- 18 décembre 2007 : Envoi de la commande à Synergies & Actions
- 12 février 2008 : Premier comité d'accompagnement
- Début de la phase 1 (groupes 1 à 4)
- 14 avril 2008 : Deuxième comité d'accompagnement

- Fin de la phase 1 (groupes 1 à 4)
- Début de la phase 2 (groupes 5 à 9)
- 25 juin 2008 : Troisième comité d'accompagnement
- Fin de la phase 2 (groupes 5 à 9)
- 12 septembre 2008 : Quatrième comité d'accompagnement
- Phase 3 (groupes 10 à 13)
- 03 novembre 2008 : Cinquième et dernier comité d'accompagnement (approbation du rapport)
- 18 novembre 2008 : Communication des dernières remarques à Synergies & Actions
- 24 novembre 2008 : Remise du rapport final avec annexes

3. Exposé circonstancié des enseignements tirés des trois phases de la recherche

3.1. Les dimensions du bien-être ou de quoi les enfants parlent-ils quand ils parlent du bien-être

Ce chapitre synthétise les dimensions émergentes du discours et de l'expression spontanée des enfants. Il a pour objectif de dresser un inventaire structuré des sujets et des thèmes que les enfants abordent lorsqu'ils s'expriment à propos du bien-être positif.

Lorsqu'on regarde de près ce que les enfants disent directement ou indirectement du bien-être, les dimensions suivantes apparaissent :

- la définition du bien-être
- les niveaux de bien-être
- les « situations » de bien-être
- les vécus et les états émotionnels associés au bien-être
- les facteurs ou déterminants de bien-être c'est-à-dire ce que les enfants identifient comme les causes ou les origines du bien-être
- les actions et les interactions liées au bien-être
- les supports et ressources du bien-être
- les conséquences du bien-être

3.2. La définition du bien-être

3.2.1. Rappel des objectifs de la recherche

La recherche a pour but de proposer de nouveaux indicateurs de bien-être mais dans un cadre défini assez précisément :

- focalisation exclusive sur le bien-être
- focalisation sur des expériences positives à développer (pas de discussion, ni d'approfondissement des expériences négatives à combattre)
- focalisation sur le point de vue des enfants sans influence des points de vue d'adultes
- focalisation sur la vie de l'enfant « en tant qu'enfant »
- focalisation sur les aspects « moraux » ou « psychologiques »

3.2.2. La difficulté de parler du bien-être

Dans ce contexte, le mot bien-être a posé des difficultés, particulièrement aux plus jeunes (6 à 10 ans). Il est en effet peu utilisé par les enfants, quel que soit leur âge. Certains ne l'avaient presque jamais entendu.

Cette difficulté a été résolue de plusieurs façons :

- utilisation de l'expression « se sentir bien » plutôt que du concept de bien-être
- focalisation de la rencontre 1 sur le récit d'expériences, de situations ou de moments durant lesquels l'enfant s'est senti bien

3.2.3. Expression structurée, expression spontanée et comparaison

Lorsque les enfants parlent du bien-être, il est nécessaire de distinguer leur discours au sens large, c'est-à-dire toute forme d'expression structurée (parole, dessin, mime, jeu, ..) de ce qu'ils expriment de façon non verbale (silence, rires, regards, enthousiasme pendant la discussion, nervosité). Dans certains cas, ces deux formes d'expression se confirment, dans d'autres cas, elles se contredisent.

A titre d'exemple, on peut citer le discours de certains enfants à propos de la gêne que représente pour eux les frères ou sœurs plus jeunes. Ce discours est souvent contredit par les attitudes et comportements envers le frère ou la sœur plus jeunes que nous avons observé en fin ou en début de rencontre, quand les parents viennent conduire ou rechercher l'enfant avec un frère ou une sœur plus jeune.

L'exemple le plus frappant est celui d'un garçon de sixième primaire (Bruxelles, 6° primaire, garçon, milieu social défavorisé). Durant la discussion, il parlait beaucoup des programmes télévisés de catch qu'il regarde sur AB3 et insistait sur ses qualités de catcheur. Durant les pauses, il se précipitait vers chaque enfant plus jeune qui passait dans le couloir afin de l'aider, de le consoler ou de le guider.

A coté de ces formes d'expressions verbales et non-verbales, structurées et spontanées, la recherche disposait d'une troisième source d'information : la comparaison entre les groupes. L'absence de certaines situations de bien-être chez une partie des enfants permet de voir leur importance pour le bien-être lorsque l'on compare leur discours avec celui des enfants ayant vécu ces situations. Quelques exemples :

- Le contact avec les racines familiales (liens avec les grands parents, lieux liés à la tradition familiale, voyage dans le pays d'origine)
- La présence d'un animal domestique
- L'ouverture de l'imaginaire et en particulier de l'imaginaire du bien-être (enfants qui n'ont jamais été à la plage ou à la mer ou à l'étranger, enfants qui n'ont pas de vélo ou qui ne pratiquent pas de sport, enfants sans lien avec les organisations de jeunesse)

L'analyse et le rapport se basent donc sur plusieurs éléments distincts dont les principales sont l'expression verbale, l'expression non verbale et les comparaisons entre groupes.

3.2.4. Besoins et représentation

Ce que les enfants disent du bien-être concerne essentiellement deux catégories d'éléments : l'expression de leurs besoins et la représentation de ce qui pourrait satisfaire ces mêmes besoins.

Cette confusion entre l'expression des besoins et celle des représentations rend plus difficile l'analyse de leur discours. Il faut souligner aussi que les représentations des enfants sont davantage influencées par la restitution plus ou moins consciente de discours d'adultes que l'expression de leurs besoins.

La fascination de certaines tranches d'âge (fin du fondamental et début du secondaire) pour les « people » (sportifs et stars du showbiz) montre bien ces deux aspects. Elle repose à la fois sur la recherche de modèles, recherche qui constitue un des facteurs de bien-être (expression des besoins) et sur une vision du succès médiatique et commercial comme voie royale du bien-être et du bonheur (restitution du discours de certains adultes ou media).

3.2.5. Bien-être et bonheur

Les enfants, particulièrement les plus jeunes, confondent le plus souvent bien être et bonheur. Cette confusion n'a pas porté préjudice à la recherche dans la mesure où les indicateurs recherchés ont été cadrés dans un sens très précis (voir ci-dessus).

Les plus âgés (10 à 15 ans) font plus facilement la différence. Ils peuvent assez facilement décrire des situations dans lesquelles ils « se sentent bien » sans être heureux (partager une tristesse avec des amis par exemple) et des situations dans lesquelles ils sont heureux mais ne se sentent pas bien (être heureux en famille mais vivre sous la menace d'une expulsion du domicile).

3.2.6. Bien-être et mal être

La focalisation sur le bien-être et les expériences positives a permis d'atteindre les objectifs de la recherche. Elle a aussi rendu possible le développement d'un climat positif et spontané lors des rencontres avec les enfants.

Sa limite est d'avoir réduit les possibilités d'explorer les expériences de bien-être liées à la résolution d'une situation de mal être. La spontanéité des discussions a toutefois permis d'entrevoir ce type d'expériences. Lorsque les enfants évoquaient spontanément une situation de mal être, l'animateur ne leur coupait pas la parole mais passait en douceur, après les avoir laissé s'exprimer, à d'autres thèmes.

Certains enfants, particulièrement les plus jeunes (1^o à la 3^o primaire) associent spontanément le fait de se sentir bien comme succédant à un état de mal être préalable :

- « Se sentir bien, c'est quand on est malade et qu'on se repose. J'aimerais recevoir la visite d'une fée qui dirait demain tu seras bien. La fée me surveille et me donne un sort quand je dors (pour me guérir) », « Quand on est malade et que le docteur vient, après on est bien » « Se sentir bien, c'est ne pas avoir mal à la tête, ne pas vomir, ne pas être malade, ne pas être mal dans sa peau »
- « Se sentir bien, c'est jouer avec des personnes si je suis toute seule »,
- « Se sentir bien ? C'est le contraire de se sentir mal (peur du loup, peur du noir, d'être puni, de se faire gronder, d'être victime de médisance ou de mensonges) »

Pour ces enfants, le bien-être se définit facilement comme l'absence de mal-être (pas de peur, pas de maladie). Il est plus difficile pour eux de le cerner dans l'absolu (sans référence à des expériences concrètes de mal-être).

3.2.7. Les besoins primaires :

Les besoins primaires (boire, manger, dormir, avoir un toit par exemple) bien qu'évoqués par les enfants, ont fait l'objet de peu de discussions étant donné les objectifs de la recherche et la volonté de rester dans le cadre du bien-être positif. Ils sont malgré tout présents à certains endroits du rapport car la souffrance d'autres enfants (notamment du fait de la non-satisfaction de leurs besoins primaires) est clairement un frein au bien-être. Ils sont aussi mentionnés car la peur du manque peut elle aussi constituer un frein au bien-être.

3.2.8. Le bien-être : état et processus

Dans de nombreux cas, les enfants décrivent le bien-être comme un état. Cet état de bien-être peut exister à l'état isolé, sans que rien ne le précède ni ne le suive. Le plus souvent cependant, le bien-être s'inscrit dans un processus qui le dépasse et dont il n'est qu'un moment.

Les témoignages des enfants permettent ainsi de distinguer :

- des cas où le bien-être est le moteur d'un processus (se sentir bien donne envie de faire ou de dire quelque chose : être curieux, plaisir d'avoir envie, plaisir d'être dans l'attente de quelque chose)
- des cas où le bien-être est un processus en soi (se sentir bien est un élément nécessaire de l'être ensemble)
- des cas où le bien-être est le résultat d'un processus (la plupart des expériences de bien-être liés à des états sensoriels : se sentir rafraîchi, être câliné, ...)
- des cas où le bien-être est le feedback d'un processus (recevoir un diplôme ou un brevet suite à la réussite d'une épreuve)

Les expériences de bien-être les plus fortes sont celles dans lesquelles les quatre éléments principaux du processus correspondent à des situations de bien-être.

Certains enfants citent la pratique du sport et de la musique comme exemples. Pour la musique, on retrouve donc les quatre séquences suivantes :

- Quand je me sens bien, j'ai envie de jouer de la musique
- Si je ne me sens pas bien pendant que je joue, je joue mal
- Quand j'ai fini de jouer, je me sens bien car je suis détendu
- Après, je me sens bien quand les autres me félicitent

3.2.9. Le monde des adultes

Un certain nombre d'éléments décrits par les enfants renvoient à un univers que nous appellerons « le monde des adultes ». Sur base de la recherche, on peut le définir comme étant la partie de leur univers dans laquelle ce sont les adultes qui sont « en charge », qui sont « responsables ». Le monde du travail, la circulation automobile, les conflits entre pays et la politique font ainsi partie du monde des adultes. Cette notion est importante et l'analyse montre qu'elle joue un rôle important en matière de bien-être des enfants.

Avoir une vision positive (réelle et/ou imaginaire) du monde des adultes et des communautés/collectivités dont on fait partie est un facteur de bien-être. La plupart des groupes d'enfants ont évoqués plusieurs fois le fait qu'il est difficile de se sentir bien lorsqu'on a le sentiment que le monde va mal (guerre, pollution, accidents de la route, violences, injustice) et/ou lorsque le « monde des adultes » crée des situations dans lesquelles d'autres enfants sont privés de bien-être (soif, faim, sans abri). Nous avons ainsi pu constater un vrai sentiment d'empathie envers les enfants qui souffrent, particulièrement chez les enfants de 4^o, 5^o et 6^o primaires.

3.3. Les niveaux de bien-être

Les récits, témoignages et réactions spontanées des enfants ainsi que les comparaisons entre les groupes permettent de distinguer quatre niveaux intuitifs de bien-être ou d'absence de bien-être.

Le niveau le plus bas, c'est l'absence totale de bien-être. Les enfants la lient essentiellement au manque d'affection. N'avoir personne à aimer et/ou n'être aimé de personne entraîne l'impossibilité du bien-être. Ce constat est le fait des enfants les plus jeunes, particulièrement lorsqu'ils parlent de leurs parents. Il est aussi fait par les plus âgés lorsqu'ils parlent de situations entre pairs : « Le pire, c'est quand tu arrives dans un groupe (par exemple en vacances ou en stage de langues) où tu ne connais personne et où les autres se connaissent très bien entre eux. Si c'est un groupe fermé, c'est impossible de se sentir bien » (Garçons, 3^o secondaire)

Au niveau supérieur, on retrouve le bien-être minimal. C'est la situation dans laquelle on est lorsqu'on est aimé et qu'on a quelqu'un à aimer mais qu'il manque des

éléments clés sur le plan matériel : être aimé mais avoir faim, froid ou ne pas avoir de maison.

Le bien-être c'est-à-dire la possibilité de se sentir bien commence lorsqu'on est aimé, que l'on aime et qu'on dispose des éléments clés sur le plan matériel. Même si les définitions des éléments matériels indispensables varient selon les groupes, les âges, le genre et la classe sociale, on remarque des éléments cités par presque tous les enfants :

- avoir à boire et à manger
- avoir un toit
- avoir la possibilité de jouer
- aller à l'école

A partir de ce niveau de base, le bien être augmente moins par l'accumulation d'éléments de bien-être d'un certain type (avoir de plus en plus, être aimé ou aimé plus intensément) que par les possibilités de croisements et de synergies entre les différents facteurs de bien-être (voir ci-dessous), les contextes et les lieux.

Un ensemble très simple est fourni par l'école. Aller à l'école fait partie du bien-être de base parce que les enfants considèrent qu'apprendre ce qu'on apprend à l'école est un passage nécessaire et obligé vers l'état d'adulte. L'école correspond dans ce cas à un seul facteur de bien-être, celui de percevoir qu'on a une possibilité de franchir des étapes.

A partir de là, le bien-être à l'école va augmenter surtout si plusieurs facteurs de bien-être différents vont s'y croiser :

- les possibilités de se faire des amis
- les possibilités de jeu
- les possibilités de stimulation
- les possibilités d'encouragement
- les possibilités d'être rassuré

Le bien-être lié à une situation, à un lieu ou à un moment dépend donc principalement du nombre de facteurs de bien-être qui s'y croisent et de la manière synergétique ou non dont ils y interagissent. Si les jeux que je joue à l'école avec mes copains me stimulent à être plus attentif en classe, je me sentirai mieux que si le jeu et l'apprentissage m'apparaissent comme contradictoires.

Deux citations montrent l'importance de combiner différents facteurs de bien-être :

« Tout est en rapport. Le bien-être, c'est avoir une occupation qu'on aime, ne pas se sentir visée, avoir de bons regards, avoir une passion, avoir un environnement qui me plaît, avoir confiance, avoir du respect envers des autres, avoir des amis, bien se sentir dans sa peau...vis-à-vis du cœur, ne pas avoir de souci de sociabilité. Avoir un bon habitat, des passions pour ne pas s'ennuyer, avoir des occupations, être bien

moralement, avoir confiance en quelqu'un en qui tu peux te confier » (fille, 1° secondaire).

« La joie, l'amitié, avoir une maison, il faut avoir à boire et à manger, quelque chose qui dit qu'on est important qu'on sert à quelque chose, qu'on n'est pas là pour rien, un sens à notre vie, un papa et une maman, pas de racisme, le partage, la paix » (garçon, 1° secondaire)

3.4. Les situations de bien-être

3.4.1. La manière dont les enfants classent les situations liées au bien-être

Le mot situation a été préféré au mot expérience et au mot contexte. Le premier risquait de renvoyer de façon trop marquée à la composante psychologique du bien-être, le second risquait de renvoyer de façon trop marquée aux aspects factuels du bien-être. L'expression « situation de bien-être » est celle qui nous a paru la plus appropriée pour faire référence à la fois aux facteurs psychologiques et aux aspects factuels du bien-être.

Lors des rencontres, les enfants classent les situations de bien-être en deux grandes catégories : celles qui correspondent à des moments où ils sont « entourés » et celles qui correspondent à des moments où ils sont seuls. Les premières sont évoquées, à degrés variables, par tous les enfants. Les secondes ne sont pas évoquées par certains enfants. « Être entouré » est pour eux la situation « normale », être seul constitue souvent un contexte particulier, voire exceptionnel. Les moments de solitude sont d'ailleurs souvent appelés « moments où je ne suis pas entouré ».

Dans la première catégorie, on retrouve, un peu comme des cercles concentriques, les situations de bien-être associées aux univers suivants :

- la famille,
- les copains,
- l'école
- les situations exceptionnelles (comme les vacances par exemple).

Ces quatre cercles correspondent surtout à une logique spatiale : l'univers de la famille est lié à l'habitation familiale ou aux habitations de proches ou aux jardins privés. L'univers des copains est lié aux jardins publics, aux intérieurs d'îlots, à la rue, au quartier, aux habitations des copains, au parc ou à la piscine proches du domicile, aux lieux que l'enfant peut atteindre seul. L'univers de l'école est lié au trajet scolaire et aux lieux « scolaires » (classe, cours de récréation, lieu de classes vertes). L'univers des ses situations « exceptionnelles » correspond le plus à des lieux plus lointains (parc d'attraction, lieu de vacances, pays d'origine) ou à des moments très particuliers.

Dans la deuxième catégorie de situations de bien-être, celles « où je ne suis pas entouré », on retrouve également plusieurs cercles concentriques :

- les situations où je suis seul,
- les situations où je suis seul face au regard des autres,
- les situations liées à l'impact que je peux avoir,
- les situations liées au devenir adulte
- les situations liées à la compréhension du monde des adultes.

Les situations de solitude (« quand je ne suis pas entouré ») ne sont pas vécues par tous les enfants. Certains enfants n'ont pas l'occasion de les vivre, soit du fait d'un logement familial trop exigü, soit du fait qu'ils habitent dans un quartier ou dans un endroit qui ne permet pas de mobilité autonome (l'enfant doit rester chez lui quand il n'est pas à l'école, il ne peut se déplacer qu'en compagnie d'un adulte ou d'un aîné). D'autres enfants cherchent à éviter à tout prix de se retrouver seul soit via la musique, leur GSM, les jeux électroniques, la télévision ou internet, soit en se rapprochant de quelqu'un d'autre.

Cette absence et ce refus de la solitude sont importants pour deux raisons :

- Ils ne sont qu'en partie liés à l'âge et constituent donc le résultat d'un apprentissage
- Ils influencent fortement le niveau de bien-être car les enfants ayant une expérience positive de la solitude paraissent plus capables que les autres de ressentir et d'exprimer leurs besoins et attentes en matière de bien-être.

Les situations bien-être décrites par les enfants sont présentées sans commentaires afin de permettre une confrontation directe avec la richesse et la diversité des témoignages recueillis.

3.4.2. Exemples de situations de bien-être liées à la famille

- « Être réconforté, recevoir des câlins, avoir quelqu'un pour me consoler : être dans les bras de maman. C'est chouette parce qu'elle dit des mots gentils ».
- « Avec ma mamy. Elle est gentille, elle est jolie, je l'aime. Les meilleurs moments passés avec elle, c'est quand on rigole ensemble, quand je ris avec elle. Par exemple quand on fait une chose et qu'on fait rigoler l'autre. Une fois, mamy faisait la cuisine. Je faisais celle qui fait comme si elle est de la télévision. Elle voulait se gratter le pied, elle a levé son pied et m'a demandé de le gratter. J'ai demandé si elle le ferait si vraiment la télévision était là. Elle a dit oui. J'étais morte de rire, je pleurais tellement je riais ». (Grands d'Auvelais)
- « Quand maman regarde la télévision avec moi »
- « Quand on est malade et que le docteur vient, après on est bien »
- « Manger ce que j'aime, ce que je connais »
- « Faire des choses avec papa »
- « Faire des choses avec maman »

- « Faire la fête, célébrer un événement en famille, quand on reçoit des œufs en chocolat à Pâques, quand on reçoit des cadeaux à la Saint Nicolas, quand il y a un anniversaire avec un gâteau »
- « Quand j'ai su que c'était une petite fille qui allait naître, maman a demandé comment je voulais l'appeler et j'ai dit Eva. On a fait une cocotte avec Eva écrit partout. »
- « Jouer à la Playstation en famille »
- « Être écouté », « Donner son avis », « Pouvoir choisir »
- « Pouvoir faire comme papa ou maman, apprendre des gestes d'adultes »
- « Conduire le tracteur », « Préparer le repas »
- « Être avec mon frère, il y a plein de choses que je ne dirais jamais à mes parents ».
- « Aller avec ma famille au restaurant, en balade, en excursion, en vacances, au cinéma »
- « Je viens d'une famille de musiciens, mes oncles et mes grands parents me donnent des conseils parce qu'ils sont musiciens, on joue aussi tous ensemble et c'est encore mieux. »
- « En famille, il faut qu'on ose se confier, qu'on puisse dire ce qu'on a à dire, que quand il y a un coup de gueule, on s'explique après »
- « Quand je suis à la patinoire avec mon père, ma mère, mes frères et mes sœurs. J'aime bien les patins à glace, je fais des courses avec mes frères, je fais des choses avec eux. »
- « Quand on fait quelque chose en famille ensemble, quand on part à la piscine avec papa, maman, moi, ma sœur et mon frère. On fait quelque chose ensemble. C'est la piscine et le fait d'être avec eux aussi. Je ne sais pas décrire pourquoi, comment je me sens bien. »
- « Que ma sœur soit de bonne humeur, qu'on ne se dispute pas, qu'on s'entende malgré les différences d'âge »,
- « Que la famille de maman (= les enfants de cette famille qui viennent d'un milieu social moins favorisé) fasse moins de bruit, ne mange pas comme des sauvages, acceptent les limites sans scier, ne se sentent pas comme chez eux »
- « Que ma cousine ne soit pas là »
- « Quand je suis avec les gens de la famille je suis bien avec mes parents, ma sœur, mon oncle, mon frère. Quand on est tout le monde ensemble le dimanche. On se fait un petit repas et ils viennent un moment et qu'ils soient autour de moi j'aime bien. Je ne sais pas comment l'expliquer en fait, qu'ils aillent bien, qu'ils me donnent des conseils. Ils me soutiennent. »
- « (nb : l'enfant décrit son dessin : Moi et Papa on est entrain de se lancer des boules de neige. Les trucs bleus, c'est la neige qui tombe. Cela fait penser à de la pluie, alors moi des fois j'ouvre la bouche. J'aurais préféré que toute la famille soit dessinée mais je ne sais pas dessiné. C'est mieux quand on est tous en famille parce qu'alors Papa prend ma luge et me fait glisser. »
- « (nb : L'enfant décrit son dessin pour l'exercice du lac du bien-être : Dans le lac du bien être, pour se sentir bien, il faut avoir tout ce que l'on veut et là dans cette rivière, il y a la PlayStation. Que mes frères et mes sœurs ne m'ennuient pas, c'est une autre rivière. Ici, j'ai écrit d'avoir internet, un

ordinateur parce que par exemple quand j'ai un devoir à l'école je peux faire des recherches et je peux aussi contacter mes amis avec les e-mails, d'avoir un GSM aussi c'est pareil pour appeler mes amis, pour les devoirs ou pour savoir où sont les autres. J'ai aussi fait comme rivière d'avoir un bureau pour travailler comme ça je ne dois pas travailler par terre, quand je suis malade je vais chez le médecin, aller au dentiste quand j'ai mal et même quand j'ai pas mal avant d'aller en vacance, de me soigner les dents. Que mon petit frère ne m'ennuie pas. C'est tout. »

- « Les petits ont le droit de tout faire. On doit toujours les laisser faire. Nous on doit toujours se débrouiller seules. Ils racontent aux parents et ils en rajoutent. Ils racontent des histoires d'horreur, qu'on leur donne des coups et tout cela. Ils ont la priorité pour la télévision »
- Un enfant parle de son chien « style Beethoven, sympa et débile » : « Il ne me critique pas, je lui dit tout et il ne me demande jamais rien ».
- « Sur mon poney : je me sens portée par le poney. C'est un moment de plaisir. Pendant le cours de ma sœur, je peux m'occuper des poneys, les brosser ou ramasser les crottins. C'est amusant : en même temps tu t'amuses, tu t'étires, tu peux parler avec quelqu'un d'autre, on peut faire plein de choses en même temps. »
- « Chez mon tonton, je ne m'ennuie jamais parce qu'il y a des petits poussins, on peut jouer dans les ballots, il faut s'occuper des vaches »
- « Faire une ballade dans les bois quand papa n'est pas là. On monte sur la colline derrière la maison et on regarde la maison pour voir si Cassis (la chienne) qui est enfermée dans la maison ne fait pas de bêtises. Maman m'explique des choses de la nature »
- « C'est mon cheval 'Jolie' et j'allais le promener dans la rue et tout cela. Ma sœur va sur la selle et moi je le promène. Quand je n'ai pas la rêne je ne peux pas aller sinon oui. Quand on lui fait ses sabots alors je peux aller dessus souvent. C'est chouette quand ma sœur fait la folle »
- « Que les parents ne le laissent pas tout faire »
- « Si les parents regardent autre chose (à la télévision) et que cela (avoir une télévision dans sa chambre) permet de regarder ce qu'on aime et si les parents contrôlent l'heure du coucher, c'est un signe de bien-être. Si l'enfant regarde seul vers minuit, ce n'est pas bien, il y a des films pas bien à cette heure-là. Pour les études, ce n'est pas bien, on regarde au lieu d'étudier ».

3.4.3. Exemples de situations de bien-être liées à l'univers des avec « copains »

- « Jouer, courir, nager, sauter, bouger, faire du vélo, faire du sport, tennis, ping-pong, basket »
- « Faire des cumulets, faire des poiriers, jouer au dauphin ou à la sirène dans une piscine, aller à plusieurs dans le jacuzzi »
- « Être avec un ou plusieurs autres enfants de mon âge, (avec les copains, avec les cousins, avec les voisins, les enfants des amis de mes parents qui ont mon âge) ».
- « Jouer aux jeux imaginaires (fée, princesse, chevalier, lutins, ...) »

- « Jouer de la batterie, jouer de la guitare »
- « Faire le fou, rire, déconner »
- « Délirer avec une webcam »
- « Aller chez les scouts, le camp patro, le Heike »
- « Aller au cinéma, aller au snack, aller en ville, faire du shopping »,
- « Jouer de la musique avec mes copains, avec mes professeurs de guitare électrique »
- « Avoir une amie qui console »
- « Avoir une amie qui rassure »
- « Avoir une meilleure amie »
- « Aller dormir tard (chez un copain) »
- « Regarder un film (à plusieurs), jouer à un jeu qui n'est pas de notre âge en le sachant »
- « Aller dormir chez une amie », « Recevoir une amie à dormir »
- « Quand une amie vient dormir, on se sent bien à condition que.... ? Qu'elle soit gentille, qu'on se dispute pas, qu'on aille dormir tard, qu'on s'amuse bien, qu'elle sache dormir sans demander à retourner chez elle à minuit, qu'on regarde un film rigolo et un film qui fait peur, qu'on joue (Hôtel, Barbies, Polly Pocket), qu'on puisse choisir le jeu qui nous inspire, qu'on puisse faire n'importe quoi sans que quelqu'un râle »
- « Jouer à des jeux de société »
- « Avec mon amoureux : embrasser mon amoureux »
- « Quand je chante et danse avec ma copine dans la rue »
- « Quand on a mis X dans la haie et que j'ai filmé »
- « Dans le village, on s'amuse, on fait des jeux, c'est bien ».
- « Si les enfants ont des âges différents, cela ne me dérange pas ».
- « On parle de choses marrantes, de ce qu'on a fait avant, de ce qui est arrivé aux autres ».
- « Moi ce qui me plaît, sortir avec des amis, aller dans des parcs d'attraction »
- « En général quand on fait un concert mais surtout quand on est en groupe et qu'on se comprend, par exemple, quand on improvise au piano jazz avec le frère d'un ami, plus âgé que moi. Sans communiquer entre nous, on sait quand on doit changer. C'est gai d'échanger un regard et de se dire qu'on a pensé (changé de rythme) ensemble, au même moment. J'ai un ami depuis tout petit, il fait de la musique avec moi. Je fais du sport avec lui ».
- « A mon stage de néerlandais, je me suis fait un groupe d'amis et on se revoit de temps en temps. On était triste de se quitter. Il y a peu de temps on s'est revu, on a gardé contact par MSN. On s'entend tous très bien, pas de disputes, on s'aimait bien tous. on était tous ensemble, on est bien quand on est en groupe. »
- « Et aussi quand je suis avec mes amis, je me sens bien aussi. On rigole tout le temps. On fait des activités amusantes avec eux. Par exemple, on peut faire des bricolages, des trucs comme ça. On fait parfois des batailles d'eau chez moi avec les amis du quartier. Par exemple on fait des blagues, on met un sceau d'eau devant la porte et quand il y en a un qui va rentrer, il va avoir de l'eau. On fait ça par exemple dans la maison d'un ami et quand il vient, on met un sceau d'eau et quand quelqu'un d'autre passe il se prend un sceau

- d'eau et après on lave, on arrange. Puis aussi on sort tout le temps, parfois on va faire du shopping. J'achète des objets parce que j'en ai besoin et je rencontre des gens, je me fais des nouveaux amis. »
- « A Center Park en vacances, deux amies sont venues, on a joué entre amies, on a fait des photos, on pouvait aller à la piscine quand on voulait, on faisait ce qu'on voulait »
 - « J'aime faire des sauts en vélo sur les bosses au Sart Tilman. Il y a des grosses bosses. Le but, c'est de réussir à faire des choses qu'on n'arrivait pas à faire. Alors, on se sent bien. En été, on se réveille vers huit heures, on y va toute la journée, on mange à deux ou à trois »,
 - « J'aime le ski, on y va avec des copains de mes parents. Il y a beaucoup d'enfants, on fait un groupe parents et un groupe enfants. On est du même niveau, on fait ce qu'on veut ».
 - « Quand je regarde la télévision après une journée difficile pour me relaxer »
 -

3.4.4. Exemples de situations de bien-être liées à l'école

- « Dans la cour de récréation on peut jouer »,
- « J'aimerais qu'on fasse plus de jeux, plus de récréation, j'aimerais que la récréation dure une heure »
- «Être à l'école surtout quand il y a la récré: j'aime bien être à l'école. On joue à petit poisson rouge, à scoubidou, à virus (nb : jeu de touche-touche : le virus contamine ceux qu'il touche, comme le loup, le premier que le virus touche est le loup à la partie suivante) »
- « On se sent bien quand c'est la récré qu'on peut manger, courir »
- « Les classes vertes »
- « Les bonnes sorties avec l'école : on a fait du cheval. Cela change un peu d'ici, c'est plus amusant. C'est juste un plaisir d'être sur le cheval. »
- « Quand on été à la mer avec l'école. Je me suis bien amusée. On a fait des cumulets sur la plage. On a mangé un plat espagnol. Il y avait un crabe et des petits poissons. Un moment on a fait une chaîne tous ensemble en jouant à la chenille puis il y en a un qui en a poussé un autre et puis tout le monde est tombé dans le sable. C'était très gai. Je suis rentrée chez moi toute contente »
- « Quand toutes les premières peuvent apporter leur vélo à l'école »
- « On a eu une journée d'enfer. On a été dans les bois avec l'école. On a eu un cours sur les champignons. On était pleines de boue. » (Elle le présente comme un problème « on était toute sale » mais on sent que cette sortie était un bon moment).
- « On s'est éclatées aujourd'hui aux champignons. On a cueilli des champignons. J'ai même eu une « drine » (c'est-à-dire une éraflure due à un fil de fer barbelé). On a crié après un cheval, il a couru et on a eu plein de boue sur nous. Il y avait plein de boue, on était plein de boue (ses yeux brillent de plaisir, tout exprime qu'elle s'est bien amusée mais que les champignons n'y sont pour rien. Ce qui lui a plu, c'est le défoulement et les possibilités offertes par une ballade à l'extérieur ».
- « Quand on est licencié »

- « Avoir de bons points »
- « Être le premier »
- « Avoir de bons profs »
- « En classe quand la maîtresse n'est pas là. J'aime quand la maîtresse n'est pas là et qu'on peut parler en classe »,
- « J'aime quand c'est la remplaçante parce qu'elle a un beau sourire et qu'elle a un sac à son, elle nous fait fermer les yeux et on doit deviner l'instrument (cette activité est considérée comme un jeu) »
- Le cours de religion/de morale : « Là on dessine une histoire dans un carnet, moi (= l'enfant) au temps des chevaliers »
- « Avec madame Sylvie, il y a une armoire avec des jeux et on reçoit un cadeau quand on gagne à la fin »
- « Que les profs soient comme nous, comme des enfants (par exemple lors des sorties de classe) »
- « A l'école, je me suis fait ma meilleure amie, on fait des sorties, on se met en conférence à plusieurs via nos GSM pour s'organiser »
- « Le fait qu'il n'y a rien que des filles »
- « Je m'ennuie à la maison, je préfère aller à l'école. Là, je peux dessiner quand j'ai du temps libre. Je peux aussi voir mes copines. Je me sens bien avec le professeur, elle est gentille, elle n'énerve pas les enfants et parle calmement quand on est gentil »
- « Etre à l'école surtout quand on fait du français car je ne suis pas à l'aise en calcul. J'ai facile car je lis beaucoup, c'est plus facile pour l'écriture. Retrouver ses fautes avec les outils de français, ça je fais vite. Je vais vite, je n'ai pas trop de mal, je vois les fautes sans dictionnaire ou récapitulatif »
- « Quand on reçoit des œufs ou à Saint-Nicolas ».
- « Quand il y a un anniversaire et que c'est un gâteau chocolat-noisette»
- « A mon ancienne école, on fait un grand cercle dans la cour rouge. Après, on est retourné en classe, on a chanté une chanson. Comme par magie, les cloches sont venues... on a trouvé des œufs dans nos bricolages ».
- « Je me sens bien quand j'aide un nouveau qui ne sait pas encore écrire ».

3.4.5. Exemples de situations de bien-être liées à des contextes exceptionnels

- « Aller sur la plage, bronzer, jouer sur la plage, jouer près de la mer, aller avec papa très loin dans la mer pour voir des poissons »
- « Jouer dans la rue avec des amis (jour de la journée sans voiture) »
- « En Albanie, avec toute la famille, on rigole. Le soir on va à la foire. Il y a la mer à côté, on s'amuse. On part avec mes cousins pour acheter beaucoup de glaces. On joue dans le jardin au foot tous ensembles»
- « Les vacances, se faire servir, n'avoir rien à faire »
- « C'est pendant mes vacances en Espagne, à Lore Del Mar. Je me sentais bien quand je nageais. Il y avait une grande plage avec du sable chaud, on se brûlait les pieds. Il fallait marcher longtemps sur la plage, au milieu de grandes flaques, avant d'atteindre la mer. Cela change beaucoup d'ici (elle fait référence à l'espace, au soleil et à la liberté d'aller et venir sans contrôle des parents). Il y avait beaucoup d'activités sur la plage comme des trampolines.

On faisait des choses en groupe. A l'hôtel, la piscine était ouverte de 8 heures du matin à 21h30. J'étais dedans toute la journée. On jouait à une quinzaine d'enfants à sauter dans l'eau. Près de la piscine, il y avait un escalier. On arrivait à un autre endroit où il y avait aussi des jeux qu'on peut faire à plusieurs. C'est beaucoup plus gai en groupe. Seule, je m'ennuie. Il y avait de gens que je connaissais. Notre appartement (nb : chambre) était grand avec trois chambres alors qu'on était à cinq »

- « En vacances, quand on a été dans un chalet (en baie de Somme). C'était bien. Il y avait un tennis, une plaine de jeux, un terrain de basket et une piscine. Il ne faisait pas tellement beau mais on a eu de la chance : chaque fois qu'on revenait d'une activité (excursions, visites), il faisait beau et j'allais dans la piscine avec ma sœur. On avait la piscine rien que pour nous deux. C'est mieux sinon on ne peut pas faire de cumulets sans cogner les gens. Une fois, j'ai un peu assommé quelqu'un. Une chouette piscine, c'est quand l'eau n'est pas trop froide (28° c'est l'idéal) et qu'il y a un côté peu profond qui descend progressivement. Il faut aussi un petit bain pour les petits. J'aimais aussi voir des musées. On a vu des oiseaux vivants mais aussi des oiseaux très bien empaillés. J'aimais aussi les ballades en bateau et en calèche »
- « Quand je suis allée en France. On avait un petit bateau et on allait sur un étang pour pêcher et faire des tours en bateaux. On pouvait mettre neuf personnes dedans. (nb : il n'y a pas de cabines, il s'agit d'un petit bateau ouvert avec le moteur à l'arrière) Mon cousin le plus grand était tombé à l'eau alors on a rigolé et après notre bateau a coulé, tout le monde est tombé à l'eau sauf moi, ma cousine et ma tante. On faisait tout pour que les autres tombent à l'eau. On balançait le bateau »
- « A 6ans et demi on est allé en Italie avec mes grands parents et ma famille. On pouvait faire tout ce que l'on voulait. »
- « Les vacances au Maroc c'est un bon souvenir car tout le monde me connaissait déjà. On était à la campagne près de Tanger, logé dans la famille, mon père habite là-bas. Je faisais des ballades avec des ânes, des chameaux, des chèvres. On montait sur des arbres, on s'occupait des vaches, on appâtait des oiseaux. Il y avait une piscine, on visitait d'autres cousines. Avec les cousins et cousines on va à la foire, à la piscine, on s'amuse, on partage avec eux, on mange de la barbe à papa. Je peux dormir. Ce qui est chouette c'est que les cousins sont plus grands, ils sont plus d'argent de poche et donc savent plus s'amuser et savent me défendre contre celui qui veut me taper (cela arrive rarement). Avec les petits c'est plus dur, ils ne savent rien, c'est moi qui doit faire le grand.»
- « Là-bas (en vacances au Maroc), t'es libre, je reste devant la porte jusqu'à deux heures du matin. Là-bas, les gens n'ont pas la même mentalité. Là-bas, les garçons te collent pour te demander en mariage pour avoir les papiers pour venir ici (et puis t'arrive ici et il te laisse et tu n'as plus rien). Les parents, cela ne les dérange pas que tu te maries et donc il te laisse plus sortir. Si tu as dix huit ans, si tu veux te marier, tu te maries. Quand on est plus jeune, on ne pense qu'à cela mais maintenant on pense que dix huit ans c'est trop jeune. Attendre dans les vingt ans c'est mieux. Attention les garçons, eux, à vingt ans, ils sont encore petits dans leur tête ». L'animateur demande à quel âge

cela s'arrête. Les avis convergent pour dire que cela dépend d'un garçon à l'autre. « Mon cousin a trente ans et c'est encore un gamin. Les garçons, quand ils n'ont pas ce qu'ils veulent, ils font leur crise, ils se mettent à gueuler et à injurier, puis ils s'en vont et on ne les voit plus », « Même quand ils travaillent, ils sont parfois gamins. Ils donnent une partie de l'argent au père pour payer la maison mais ils gardent le reste, ils ont plus d'argent que moi ».

- « J'ai déjà nagé avec des dauphins et c'est la meilleure chose que j'ai jamais faite »
- « J'aime les loups. Un ami a fait anniversaire dans un enclos de loups. Les loups n'ont peur de rien. On a pu les caresser. Ce n'est pas nécessaire pour le bien-être que le loup n'aie pas peur de moi mais cela donne une sécurité »
- « Se sentir bien dans l'entourage de la nature, être en contact avec la nature, avoir un espace »
- « Etre au paradis parce qu'on est près de Dieu. Parce que Dieu c'est le meilleur. Il est écrit dans le Coran qu'on est devant une table après on fait un vœu et après il se réalise. On sera un ange, on peut voler. »

3.4.6. Exemples de situations de bien-être liées à la solitude et au rapport à soi

Une première série d'exemples renvoie à la solitude de type « introspectif »

- « C'est à l'intérieur que cela se passe, j'aime regarder les photos de mes copains de stage, je suis nostalgique des moments vécus avec eux mais j'aime bien, je me sens bien »
- « Dormir, avoir de la place pour dormir, être au chaud pour dormir, être content d'être bien tranquille dans son lit »,
- « Rêver qu'une fée me surveille et me protège quand je dors, faire de beaux rêves »
- « Lire mon livre seule dans ma chambre avant de m'endormir »
- « Quand on se repose »,
- « Une partie du bien-être, c'est quand on ne doit rien faire »
- « Rester tranquille, lire, se reposer, être seul dans ma chambre, prendre un bain toute seule »
- « Se sentir bien dans l'entourage de la nature, être en contact avec la nature, avoir un espace à soi dans la nature »
- « Aller seul dans un endroit naturel, bien tranquille. En Provence, j'allais près d'un ruisseau, l'eau était très claire, il n'y avait personne, plus loin il y avait les roues d'un moulin à eau. A cet endroit de vacances, il y avait du soleil, il faisait bon. Il y avait des oiseaux très beaux aussi. Je restais assis là et je rêvais, je réfléchissais »
- « Avoir sa chambre à soi, pouvoir dire qui entre et qui sort »
- « Faire de la musique tout seul, pour soi »
- « Ecouter de la musique douce »
- « Quand je promène mon chien », « Quand je caresse mon chat »,
- « Quand je suis triste, j'appelle mon chaton, c'est doux, cela ronronne. On dirait que le chaton est dans le bien-être », « Mon chat est comme une grande sœur, il me consolait. Quand il est mort, cela a été un grand choc », « Quand

je me sens mal, je vais dans la prairie de mon poney. Le poulain vient vers moi, surtout quand je me sens déprimée »

- « Avec un chien on se sent en sécurité »,
- « Dans le box de mon cheval, je ne pense plus à rien, je me libère, je me sens bien, libre »,
- « J'aime bien être seule dans ma chambre. J'ai mis une pancarte « chien méchant » sur la porte mais ce n'est pas respecté par les autres. Dans ma chambre, j'aime chanter, danser, faire des cumulets sur mon lit ou regarder la télévision. »
- « Pouvoir avoir confiance en soi, cela permet de faire plus de choses », « Être bien dans sa peau »
- « Mes parents veulent que je travaille dans ma chambre. Ils m'obligent à aller en haut. Mais, quand on va dans notre chambre, on fout rien, on téléphone ».
- L'animatrice : « (nb : Exercice des experts en bien-être : Quels sont les indices pour voir qu'un enfant se sent bien ? Il faut voir si les enfants ont un journal intime »

Les enfants citent aussi des exemples dans lesquels le sentiment de soi et de son individualité apparaît « dans l'action »

- « Quand on fait ce qu'on aime »
- « Parfois, quand je shoote comme une bête dans la balle, je sens tout mon corps »
- « La natation, cela défoule. Je tape dans l'eau quand je suis énervé contre mon frère »
- « Quand y va à fond »
- « Quand on arrive à faire quelque chose qu'on ne savait pas faire. Quand on fait des sauts (en VTT) et qu'on rate pendant longtemps. Quand on y arrive, c'est cool »
- « Quand j'ai eu fini de construire ma caisse à savon, j'étais content parce que j'avais réussi »
- « Quand on fait plaisir à quelqu'un »
- « Quand on ne s'ennuie pas »
- « Quand on sait quoi faire (Quand on sait ce qu'on a vraiment envie de faire) »
- « Bien travailler à l'école »
- « (nb : parlant de l'école) Quand quelqu'un pense pour moi, c'est embêtant. Je me sens comme si je servais à rien »
- « Quand on apprend à réfléchir (nb : par opposition à restituer de mémoire comme à l'école) »
- « Avoir mes affaires à moi »
- « Avoir des choses nouvelles à moi »
- « Avoir mes hobbies, mes activités »

3.4.7. Exemples de situations de bien-être dans lesquelles on est seul face au regard des autres

- « J'aime qu'on puisse compter sur moi. Ils étaient contents que je sois venu (nb : il a joué de la batterie lors d'un concert en remplacement de quelqu'un qui était malade), cela faisait plaisir d'être reconnu »
- « Ceux qui te regardent jouer au foot, ils pensent : celui-là, il aime jouer au football parce qu'il est fort »
- « Ne pas être sous-estimé »
- « Avoir un soutien moral »
- « Avoir de bons regards sur soi »
- « En Bretagne : on est parti avec des amis, on y va souvent, je suis déjà parti trois fois, j'ai fait du bateau, j'aimais beaucoup surtout le 420 et le « Taper ». Cette année j'ai fait du catamaran. On me laissait tout seul sur le « Taper » car c'est moi qui me débrouillais le mieux. On me laissait aller seul sur la mer. J'essayais d'aller le plus vite possible car j'aime la vitesse »
- « Si on est trop gentil, on peut se moquer de toi, les autres profitent de toi », « On respecte plus les gens violents »
- « Être reconnu, être encouragé, gagner, marquer des goals, recevoir un brevet, être admiré, être félicité »,
- « Etre à la danse et que tout le monde m'applaudisse. »,
- « Quand j'ai gagné la coupe du meilleur joueur du tournoi, tout le monde m'applaudissait »
- « Je suis le seul à avoir eu mon brevet d'or en gymnastique »
- « Quand une personne que j'aime bien me regarde, cela me fait du bien »
- « Qu'ils (= les autres enfants) ne parlent pas de moi méchamment »
- « Qu'ils (= les plus grands à la cour de récréation) disent des gentillesse sur la manière dont je suis habillée »
- Un enfant raconte son baptême. Il a été baptisé à un âge qui lui permet de s'en souvenir (il ne sait plus quand). Ce qui est décisif, c'est le fait qu'il était au centre de la famille (au sens large) et la solennité que le lieu apportait à ce moment.
- « Je n'aime pas que ma maman me fasse des bisous. Notamment quand on va à l'école. Je cours et je vais directement à la cour. Avant j'aimais bien mais plus maintenant car tout le monde me dit que je suis un bébé ». Les autres enfants du groupe confirment : ils aiment les câlins mais uniquement quand les copains ne voient pas qu'ils en reçoivent ».
- « Parce que je suis la plus grande, je dois m'occuper des petits »
- « J'ai peur qu'on ne tienne pas compte de mon avis parce que je suis la plus jeune »
- « On fait mieux quand on est encouragé. Cela nous donne envie de continuer notre projet (= les études) »
- « Je ne veux pas avoir l'air d'un imbécile, ma belle-mère et mon père ce n'est pas des cons, je veux leur montrer que je ne suis pas un con. Ils ont une culture générale, je n'ai même pas un millième d'eux (de leur culture) ».
- « Avec mon grand frère, on a été en boîte et on a fait du jump ensemble. C'est la première fois que mon frère ne m'a pas critiqué »
- « Qu'ils (les adultes) arrêtent de dire que c'est toujours les jeunes qui font des conneries »

- « J'ai déjà trois blogs. Un qui montre tout sur moi et sur Lorie (sa chanteuse préférée qui lui sert de modèle), un sur la danse et un blog spécial préférence avec ma meilleure amie. Il y a des photos d'elle ».

3.4.8. Exemples de situations de bien-être liées à l'impact que l'enfant a sur le monde

- « J'ai pu choisir le prénom de ma petite sœur »
- « Quand j'aide un nouveau qui ne sait pas écrire (à l'école) »
- « Pouvoir aider les enfants malheureux »
- « Faire réfléchir les autres »
- Le besoin d'action collective « montrer que tout le monde se met ensemble pour agir », « se tenir la main pour s'attaquer aux grands problèmes comme la pollution, la pauvreté, les viols, la faim, les enfants qui doivent travailler »
- « Quand on aime les gens, ils sont fiers, ils aiment cela. »
- « Que toute ma famille soit heureuse. Quand ils pleurent, je suis triste. Il ne faut pas les énerver, il faut toujours s'amuser avec eux. Quand ils ne veulent pas s'amuser, on les laisse car on va les énerver. »
- « Une grande maison pour toute sa petite famille. Elle aimerait avoir une vie normale et ne pas polluer la nature. Une vie normale ça veut dire aider les autres, qu'on soit gentil avec les autres, ne pas polluer la nature.»
- « Sans les arabes, Bruxelles ce serait rien du tout »
- « J'étais en dispute avec une amie. C'est une dispute grave qui a duré un an. Je lui ai fait un mot pour lui dire « pardon, je suis toujours ton amie ». Elle l'a mis à la poubelle. Alors j'ai été lui parlé et je lui ai dit la même chose que sur le mot. Elle a dit qu'elle aussi était désolée et on est redevenues amies. C'était un moment de bonheur ».

3.4.9. Exemples de situations de bien-être liées au devenir adulte

- « Être le petit d'un grand », « Être le grand d'un petit », l'importance des grands frères, des grandes sœurs, des grands cousins et des grandes cousines.
- « Je rêve (nb : exercice d'idéalisation) que je sois jeune adulte (20 à 25ans). Je suis en vacance avec des amis. Nous avons roulé en vélo toute la journée en montagne. Une fois arrivés en haut, on fait une pause. J'ai l'idée d'un groupe à 3. »
- « J'ai rêvé (nb : exercice d'idéalisation) que j'aurais ma vie, j'ai quitté l'université pour aller travailler. Ma famille était émue, fière de moi. Je vais enfin réussir ma vie, devenir informaticien ; dans une société informatique qui essaye de traquer les virus. »
-« On se plaît dans ce qu'on fait, on travaille pour gagner sa vie. Je n'aimerais pas travailler en costard, peut-être plus zen. Je me sens heureux d'avoir réussi ma vie, j'aimerais que mes enfants soient fiers de moi »
- « (Pour se sentir bien), Il faut avoir une image claire des métiers, avoir une image claire de ce qu'est un adulte »
- « Savoir qu'on aura un métier plus tard, c'est égal au bien-être »

- « Plus tard je voudrais devenir médecin, j'ai envie de soigner des gens, donner des vies aux gens, aider des gens, être là pour les gens. Je veux retourner en Afrique pour être médecin, je veux aider les autres. »
- « (Pour se sentir bien, il faut croire que), on va réussir dans la vie, ne pas être au chômage, avoir un bon salaire. Faudra que j'y arrive, que je travaille, que je fasse des études (Il rêve d'écrire des programmes de jeux électroniques aux Etats-Unis)»
- « (nb : exercice d'idéalisation) Je me vois voir sur un terrain de foot (nb : il s' imagine joueur professionnel). Si je n'y arrive pas, je me vois prof de gym ».
- « On me dit toujours : t'es le petit Ronaldino, moi ce n'est pas cela que je veux, je veux être moi c'est tout »
- « Quand je joue au foot. Je joue dans un club comme défenseur gauche. Quand on avait gagné 13-0 contre Haren, j'avais marqué un goal. On est passé de la treizième place à la deuxième place. On pourra jouer des tournois vu notre classement. Mon père est content car il aime bien le foot : Il dit que c'est bien que j'irai dans une équipe de foot quand je serai grand. »
- « Avoir ce qu'il faut pour bien grandir »
- « Savoir être grand, c'est-à-dire grand dans sa tête, faire des choix entre des choses qu'on aime vraiment »
- « Ma passion, c'est de faire réfléchir les gens »

3.4.10. Exemples de situations de bien-être liées à la compréhension du monde adulte

Voici quelques exemples de réponses données à la question « Quels sont les aspects positifs du monde adulte ? » :

- « On gagne de l'argent »
- « On peut avoir notre maison »
- « Quand on a sa maison, alors on peut faire tout ce qu'on veut : manger, dormir, regarder la télévision »
- « On peut se marier et avoir un amoureux et être seule avec lui »

Les citations ci-dessous montrent que le « monde des adultes » est rarement perçu de façon positive. Cette perception négative constitue un frein au bien-être de nombreux enfants du point de vue de leur vie d'enfant et ceci, pour deux raisons principales :

- les adultes apparaissent parfois aux enfants comme « des enfants qui ont grandi sans mûrir » qui restent comme eux le jouet de leurs caprices et de leurs envies. De ce fait, le monde des adultes apparaît parfois comme un monde où domine le rapport de force pur et simple. Les exemples les plus cités sont les guerres et les accidents liés à la circulation automobile.
- les modes d'action collectifs des adultes sont souvent incompris ou incompréhensibles. En conséquence, les enfants ont le sentiment d'une grande contradiction entre le discours des adultes (en ce compris celui des

media adultes) et leurs actions. Les exemples les plus typiques sont les problèmes d'environnement et les inégalités nord sud.

Citations :

- « Je préfère rester dans le monde de ce que je suis, je ne veux pas entrer dans le monde des adultes. C'est un monde plein de responsabilités, les adultes ont toujours plein de choses à faire. Nous, on a pas beaucoup d'obligations, on doit juste aller et revenir de l'école »
- « Je préfère être dans mon monde. On peut faire plus de trucs. Les adultes, ils doivent payer, faire des papiers et voter. Nous, on peut faire des tas de choses que les adultes ne peuvent pas faire comme aller dans des parcs d'attraction. On peut se défouler, faire sa crise d'adolescence. On se rebelle contre les parents car depuis qu'on est petites, ils nous disent ce qu'on doit faire. Maintenant, on a marre. On est plus des petits ».
- « Etre milliardaire. C'est bien, on peut acheter tout ce que l'on veut. Si j'étais milliardaire, je m'achèterais des voitures, des motos, un terrain de catch, un terrain de foot. La plus grande maison du monde avec un grand jardin en Albanie. J'achèterai une école, une école n'importe laquelle, n'importe comment et j'inviterais mes amis pour tout casser à l'intérieur avec mes copains. Après, je vais me sentir défoulé, fatigué. Je donnerais aussi de l'argent et des maisons à ceux qui sont pauvres»
- « Dans le pays du bien être. Il y aurait beaucoup d'animaux qui ne seraient pas en cage. Il y aurait tous les animaux du monde. Les gens et les enfants seraient heureux, ils ne seraient pas avec la rage, ils ne voudraient pas tuer des gens. Il n'y aurait pas de pauvre. Tous ne seraient pas riches mais normal. Il n'y aurait pas de voleurs qui volent les gens, les violent ou rackettent des magasins. »
- « Dans le monde adulte, il y a trop de responsabilités. Mais c'est dommage qu'on ne peut pas se marier à l'âge qu'on veut, dans le monde des enfants. Je voudrais qu'on puisse se marier à l'âge qu'on veut, à seize ans plutôt qu'à dix-huit ».
- « Sur la planète du bien-être, tout le monde vivrait en accord »
- « Les hommes, ils ont fait des conneries avec la pollution. La plus belle époque, c'était avant les voitures »
- « il ne faut pas toujours croire les adultes, ils mentent aussi »
- « Les professeurs sont jaloux de nous quand on dit des conneries les autres nous écoutent alors qu'ils ne les écoutent pas »

3.5. Les vécus et les états émotionnels associés au bien-être

Le bien-être renvoie à des états émotionnels très variés

Se sentir bien peut correspondre à des états émotionnels très variés. Parmi cette variété, on retrouve six états émotionnels « de référence ».

3.5.1. L'affiliation

Cet état émotionnel est celui qui est le plus souvent cité. Se sentir bien, c'est se sentir aimé et pouvoir aimer. « Le bien-être c'est quand on compte pour les autres mais aussi que les autres comptent pour moi. Je me sens bien si c'est vrai dans les deux sens. Les copines me rassurent, me consolent quand je pleure. C'est important d'avoir sa meilleure amie près de soi quand on pleure » (Fille, 5^o primaire).

Cet état émotionnel sous-tend pratiquement toutes les expériences de bien-être liées à une relation comme par exemple :

- les expériences qui témoignent de l'affection entre les enfants et les parents, entre frères et sœurs d'âge différents
- les expériences qui sont liées au fait de prendre soin d'un plus faible (les grands qui aident les petits à l'école, les actions menées pour les enfants défavorisés, les expériences de partage)
- l'amitié avec les pairs

3.5.2. L'insouciance et la spontanéité

Cet état émotionnel est également cité très souvent. Se sentir bien, c'est se sentir joyeux, optimiste, de bonne humeur, en forme, ouvert, enjoué. Cet état émotionnel sous-tend la plupart des expériences « non compétitives » avec des pairs que l'on connaît bien. Il est évoqué en liaison avec les moments où la relation se crée et se renforce grâce à une ambiance qui entraîne tout le monde. Ce sont des moments où le bien-être correspond à une certaine perte de son individualité au profit d'une forme de fusion collective. On peut citer :

- les fêtes entre pairs qui sont l'occasion de « faire le fou », « rigoler », « déconner », « raconter des blagues »
- une partie des bêtises, celles où on ne fait rien de méchant à personne
- les moments liés à la danse et au chant
- les concerts des groupes musicaux qu'on aime
- dans certaines circonstances, les jeux électroniques peuvent déclencher cet état émotionnel

3.5.3. La compétition

C'est l'autre état émotionnel très associé aux moments et expériences de bien-être avec des pairs. Cet état suppose une forme d'égalité entre les pairs et un cadre de référence normé. Sans ces deux éléments, il ne s'agit pas de compétition mais d'audace et de défi. Les garçons de Bruxelles (6^o primaire) distinguent par exemple le fait de jouer au football lors de la récréation et sous le contrôle des adultes du fait de jouer en rue face à des garçons plus âgés. Dans le premier cas, le bien-être vient de la compétition « équitable » avec des égaux, dans le second il vient du défi que représente la confrontation avec des « plus grands » dans un cadre peu ou pas normé.

Le groupe de Wavre (mixte, quatrième primaire) a beaucoup parlé de cette forme de cet état émotionnel. Il apparaît entre autres lorsque :

- l'on est le premier de la classe
- lorsque l'on gagne une coupe dans le domaine sportif
- lorsque l'on obtient un brevet, un certificat ou un diplôme

3.5.4. Le défi et l'audace

Cet état émotionnel est associé aux expériences de bien-être dans lesquelles on franchit des limites. Ces limites peuvent être physiques, psychologiques ou sociales, c'est le même état émotionnel que les enfants décrivent. On le retrouve par exemple quand :

- on affronte l'autorité des professeurs ou des parents
- quand on réussit une prouesse physique (saut, record,..) dont on se croyait incapable
- quand on affronte l'inconnu
- quand on vainc sa peur

3.5.5. Le calme et l'évasion dans l'imaginaire

Cet état émotionnel est associé aux expériences de retrait ou d'évasion par rapport au monde réel. Le bien-être est lié à la suspension des contraintes du réel et à la liberté de l'imaginaire qui en découle.

Parmi les expériences les plus citées, on retrouve :

- l'endormissement et le sommeil
- le bain
- la lecture
- la télévision
- la rêverie
- les jeux imaginaires
- jouer ou écouter de la musique sans trop se concentrer

3.5.6. La concentration et la réflexion

C'est de loin l'état émotionnel le moins souvent cité. Dans cet état émotionnel, le bien-être vient du sentiment de maîtrise cérébrale, de la jouissance de l'analyse, de la compréhension ou de la stratégie. On le retrouve lié à :

- jouer de la musique classique si on atteint un haut niveau
- certain jeux électroniques de stratégie
- certains jeux de carte comme le poker

3.6. Les déterminants ou facteurs de bien-être

3.6.1. Qu'est ce qu'un facteur de bien-être ?

Par facteur ou déterminant de bien-être, on entend les éléments que les enfants décrivent comme étant l'origine ou la cause de leur bien-être. Ces facteurs ont été mis en lumière par plusieurs exercices mais l'un d'entre eux a joué un rôle central. Il s'agit de l'exercice « à condition que » (cf. paragraphe 2.6.2.). La démarche consiste à reprendre une expérience de bien-être (par exemple « être en famille ») et à demander à quelles conditions elle engendre du bien être. Concrètement, on demande aux enfants de compléter la phrase : Lorsque je suis en famille, je me sens bien quand/à condition que...

Une autre source d'information importante est constituée par les dessins des enfants et par les explications qu'ils en donnent.

3.6.2. Les facteurs de bien-être

Cinq facteurs ou déterminants de bien-être « émergent » du discours des enfants :

- La sûreté émotionnelle de base (« Feeling secure »)
- Le sentiment de sécurité physique (« Keeping safe ») et morale (l'absence d'agression)
- L'appartenance et la reconnaissance sociale
- La confiance en soi/l'image positive de soi
- L'agency

3.6.3. La sûreté émotionnelle de base (« feeling secure »)

Selon les enfants, l'origine de nombreux états, situations ou expériences de bien-être est tout simplement l'absence d'état émotionnel négatif. Dans de nombreuses situations, les enfants se sentent bien tout simplement parce qu'ils ne se sentent pas mal. C'est ce que nous appelons la sûreté émotionnelle de base. Il s'agit donc de situations dans lesquelles rien d'essentiel ne manque et dans lesquelles aucun facteur psychologique négatif ne vient empêcher le sentiment de bien-être.

Ce facteur fait l'objet de nombreux témoignages. Les enfants, chacun à leur niveau, disent clairement qu'une série d'expériences et de situations banales ou quotidiennes sont sources de bien-être. Ils insistent aussi sur le bien-être lié à ces situations car la plupart d'entre eux savent ou devinent, par expérience personnelle ou via d'autres sources d'informations, que la possibilité existe que ces situations ou expériences soient sources importantes de mal-être.

Les témoignages et récits dans lesquels ce facteur apparaît comportent en général trois types d'éléments :

- le constat pur et simple du bien-être
- la confiance exprimée vis-à-vis des personnes et/ou des ressources qui rendent la situation possible
- l'hypothèse ou la certitude que les enfants qui n'ont pas accès à ce type d'expérience ou de situations vivent une situation de mal-être.

Ce facteur est donc d'essence psychologique pour la plupart des enfants car le bien-être ressenti vient beaucoup plus de la confiance en la personne, en l'institution ou dans les ressources qui garantissent l'absence de facteur négatif que de l'absence de facteur négatif en elle-même. Pour prendre un exemple simple, il s'agit ici d'être sûr du fait que quelqu'un s'occupe mon alimentation et de la confiance en cette personne plutôt que du fait de ne pas avoir faim.

Pour la plupart des enfants que nous avons rencontrés, le bien-être résultant du fait de pouvoir faire confiance, de pouvoir compter sur quelqu'un était rencontré ne fut-ce que de façon minimale ou insatisfaisante. Si on reprend l'exemple de la faim, pour ces enfants qui n'ont pas connu la faim, le facteur clé du bien-être c'est d'avoir confiance dans la personne qui est chargée de leur donner à manger.

Pouvoir faire confiance génère selon eux un bien-être psychologique et positif car cela les libère au moins partiellement de sentiments négatifs comme l'angoisse ou la peur qui sont incompatibles avec le bien-être. Lorsque les enfants interrogés parlent des autres enfants « qui n'ont pas leur chance », ils soulignent que ces enfants (orphelins, enfants qui travaillent, enfants qui ont faim ou soif, enfants dont on ne s'occupe pas dans leur famille) sont victimes de plusieurs formes de mal-être :

- mal-être physique lié aux manques matériels
- mal-être moral lié aux sentiments négatifs d'angoisse et de peur
- injustice car l'obligation de se prendre en charge eux-mêmes les prive de la possibilité de « jouer » et « d'aller à l'école » c'est-à-dire, selon la conception des enfants interrogés, de vivre leur vie d'enfant et de se préparer à l'âge adulte dans de bonnes conditions

Aux yeux des enfants, la sureté émotionnelle de base comporte plusieurs aspects :

- savoir que je peux compter sur au moins une personne pour la satisfaction des mes besoins primaires
- savoir que je peux compter sur au moins une personne pour ne pas rester « bloqué » à un certain stade de mon développement ou régresser
- savoir que je peux compter sur quelqu'un pour me limiter lorsque je suis tenté de faire quelque chose contre mon intérêt
- savoir que je peux compter sur au moins une personne pour donner un sens aux choses

- savoir que je peux compter sur au moins une personne pour m'accompagner lorsque je suis confronté à des sentiments négatifs ou à du mal-être

Les besoins considérés comme primaires par les enfants sont :

- boire et manger
- avoir un toit pour se protéger des intempéries
- savoir que l'on compte pour au moins une personne, ne pas être seul au monde
- aller à l'école, pouvoir se préparer à l'âge adulte
- avoir du temps pour jouer, pouvoir vivre sa vie d'enfant

A côté de ce premier groupe de besoins primaires qui correspondent plus ou moins à la définition classique de ces besoins, les enfants distinguent d'autres besoins tout aussi fondamentaux.

Le premier d'entre eux est le besoin qu'au moins une autre personne m'empêche de « rester bloqué » à un stade de développement, de régresser dans mon développement d'enfant ou de « me laisser faire des choses qui ne sont pas encore de mon âge ». Les enfants de Rendeux (1^o primaire, mixte) ont abordé plusieurs fois ce point. Les garçons soulignent à quel point ils aiment « les bisous de leur maman, mais pas devant leurs copains ». Parlant ensuite de leurs parents, ils insistent sur le fait que si un enfant n'arrive pas à passer une étape, il est essentiel pour qu'il se sente bien que ses parents l'obligent à la franchir. Leurs exemples concernaient le fait de savoir marcher, la propreté, le fait de sucer son pouce en public ou de garder « un doudou » alors qu'on a passé l'âge. De même, pour qu'un enfant se sente bien, il faut que ses parents l'empêchent de faire des expériences qui ne correspondent pas encore à son âge. Selon eux, un enfant à qui on laisserait par exemple boire de l'alcool trop jeune ne pourrait pas vivre dans le bien-être.

Un autre aspect de ce besoin de sureté émotionnelle est la confiance qu'on peut avoir dans les personnes chargées de nous empêcher de « faire des bêtises ». Un des exercices utilisés consistait à nommer les enfants « experts ou inspecteurs en bien-être » (cf. paragraphe 2.6.2.). On leur demandait alors de nous dire à quoi (« à quels indices »), ils feraient attention s'ils étaient chargés de visiter une maison en l'absence de ses habitants pour vérifier autant que possible si les enfants de cette maison se sentent bien, vivent dans le bien-être ou pas. Dans la plupart des groupes, trouver des éléments montrant que les enfants ont pu suivre leurs envies sans limites était considéré comme un indice sérieux de mal-être. Pour l'anecdote, les signes de laisser aller cités étaient par exemple : le désordre dans les chambres des enfants et les morceaux de chips dans le canapé (signe que les enfants regardent trop la télévision et qu'ils mangent mal). Tout se passe comme si les enfants disaient qu'ils ne peuvent se laisser aller pleinement à leurs « mauvaises idées » sans nuire à leur bien-être que s'ils savent que des adultes sont là pour leur poser des limites.

Pouvoir compter sur quelqu'un pour donner un sens aux choses est aussi souvent cité comme facteur de bien-être par les enfants. Il est très difficile de se sentir bien si certaines choses, en particulier les plus pénibles, ne peuvent être expliquées. Ce fait est apparu très clairement même si les témoignages n'ont pas été approfondis du fait que le cadre de l'étude était limité au bien-être positif. La présence dans l'échantillon de plusieurs enfants confrontés à des situations très difficiles (décès, guerre civile, enfants des rues, hospitalisation d'un parent depuis la naissance) qui n'ont jamais été « verbalisées » a permis de constater à quel point l'absence de sens peut constituer un frein au bien-être.

Enfin, « pouvoir compter sur quelqu'un pour me consoler et m'accompagner dans les moments difficiles de la vie » est aussi source de bien-être. Un enfant qui n'a pas un parent, un meilleur ami ou une meilleure amie ou un autre confident pour le consoler ne se considère pas être dans le bien-être.

3.6.4. Le sentiment de sécurité physique (« keeping safe ») et morale (l'absence d'agression)

Un autre déterminant du bien-être est le sentiment d'être en sécurité c'est-à-dire le sentiment d'être protégé des agressions. Comme la sécurité émotionnelle de base, ce facteur joue surtout « à l'envers ». Les menaces rendent difficile voire impossible le bien-être, l'absence de menaces et la réassurance le rendent possible et créent un état de bien-être par absence de sentiments négatifs et par l'apparition d'un état de disponibilité positive.

Ce deuxième facteur peut paraître identique au premier. Il comporte en effet des similitudes avec lui mais il s'en éloigne cependant de façon fondamentale. Ce que les enfants évoquent ici, ce n'est pas l'idée de la non satisfaction d'un besoin primaire mais plutôt la notion qu'il est impossible de « partir à l'aventure » parce que le monde matériel apparaît comme trop menaçant. Comment partir à la découverte d'amis potentiels dans son quartier ou de sa ville si on connaît si peu son environnement qu'on risque de s'y perdre ou si on craint de s'y faire agresser ?

Là où la sûreté émotionnelle de base permet de diminuer partiellement ou totalement des sentiments négatifs comme la peur ou l'angoisse, le sentiment de sécurité physique et morale crée une prédisposition positive à la recherche du bien-être. En ce sens, ce facteur de bien-être est évoqué surtout dans les situations de bien-être qui constituent le point de départ de processus plus (voir ci-dessus).

Les aspects les plus souvent cités par les enfants sont :

- La confiance qu'ils ont dans les personnes et/ou dans les institutions chargées de les protéger contre les agressions
- l'impression de vivre dans un environnement qui, sur le plan de la sécurité, correspond à leur âge et à leur niveau de développement (éloignement de produits ou d'outils dangereux, absence de danger lié aux voitures, ...)

- La prévisibilité relative des personnes qu'ils fréquentent. Les sautes brutales d'humeur, les punitions imprévisibles, le fait que la même bêtise fait l'objet de réactions très différentes selon les circonstances, l'impression que des enfants ayant fait des choses semblables ne sont pas traités de la même façon, peuvent par exemple devenir autant d'obstacles au bien-être.
- Les repères temporels (temps de l'étude, temps du jeu, temps du sommeil, habitudes) qui leurs permettent d'être et/ou de se mettre à l'abri des mauvaises surprises et des interruptions brutales
- Les repères spatiaux (chambre, maison, jardin, ilots, quartier, trajets quotidiens) qui leurs permettent d'être et/ou de se mettre à l'abri des endroits dangereux
- Les repères sociaux (voisins, police, adultes, professeurs, gardiens de parc, ...) qui leur permettent d'être et/ou d'entrer en contact avec les personnes chargées de les aider ou de les protéger et d'être et/ou de se tenir à distance des personnes « dangereuses »
- La possibilité de se laisser aller à des expériences sensorielles fortes sans se mettre en danger

3.6.5. L'appartenance et la reconnaissance sociale

Avec la plupart des groupes d'enfant, nous avons réalisé l'exercice de la planète du bien-être. Cet exercice consiste à demander aux enfants d'imaginer, de dessiner puis d'expliquer comment se présenterait une planète du bien-être, comment les gens vivraient sur une telle planète.

Dans l'énorme majorité des réponses, deux caractéristiques dominent les représentations de la planète du bien-être : l'harmonie sociale et la solidarité.

Les récits et témoignages des enfants concordent aussi sur un autre point : dans les contextes de bien-être, la situation de départ est d'être « entouré » par des personnes qui vous aiment. La solitude est une parenthèse qui commence et termine quand on le décide librement. A l'inverse, lorsque les enfants évoquent des situations de mal-être (par exemple lorsqu'ils parlent des enfants moins favorisés), la structure du récit s'inverse : la situation de départ est l'isolement (de l'enfant ou de l'enfant et de sa famille), synonyme de mal être, et la quête du bien-être se confond avec la quête d'une l'intégration sociale harmonieuse et solidaire.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les enfants définissent spontanément des cercles concentriques de plus en plus larges. Le point de départ, c'est d'être « intégré » dans sa famille, de se sentir un membre à part entière du groupe familial. Le deuxième cercle est constitué par les activités de loisirs qui se situent dans les alentours immédiats de la famille au sens strict. Il s'agit ici des cousins, des voisins, des copains du quartier, des oncles et tantes, des grands parents, des enfants des amis des parents, des copains « qui font partie de la famille » et de toutes les personnes qui ont un lien avec la famille au sens strict. Le troisième cercle est celui des activités structurées qui se déroulent à une certaine distance de la famille : l'école, les clubs sportifs, les mouvements de jeunesse. Le quatrième cercle est

constitué des contextes « exceptionnels » : les vacances à l'étranger, la visite des parcs d'attraction, les camps avec des organisations de jeunesse.

Les composantes de ce facteur de bien-être sont :

- Le respect des différences
- La réciprocité des relations
- La révélation de soi
- Le partage des passions
- La solidarité
- Le non-enfermement

3.6.6. La confiance en soi/l'image positive de soi

Avoir une image positive de soi, croire en soi est une composante indispensable et très importante du bien-être. A l'intérieur de ce troisième facteur de bien-être, les récits et témoignages des enfants mettent en lumière les éléments suivants :

- Le sentiment de son individualité
- L'impression qu'on n'est pas soi-même un obstacle à son bien-être et l'estime de soi
- Le sentiment que l'on compte pour les autres
- Le regard bienveillant des autres
- Le fait d'être choisi de façon active
- Le fait de disposer des éléments nécessaires à son intégration sociale

Pour se sentir bien, il faut une conscience minimale de son individualité. Nous n'avons pas rencontré d'enfant qui n'en avait pas mais il frappant de constater à quel point les enfants qui ont une faible conscience d'eux-mêmes ont des difficultés à se sentir bien. Le caractère très libre et très ouvert de la démarche a permis de l'expérimenter à plusieurs reprises, notamment avec les enfants d'Auvelais (filles, cinquième et sixième primaire). Ces enfants avaient en même temps un grand désir de participer, une attente énorme de reconnaissance et une incapacité à définir eux-mêmes une manière de procéder qui aurait augmenté leur bien-être pendant les discussions. Même le choix entre le mime ou le dessin s'est avéré très difficile pour elles. Nous avons aussi constaté des écarts importants entre ce qu'elles disaient avoir apprécié des rencontres et ce qu'elles montraient comme réactions d'acceptation ou de rejet pendant les rencontres.

Ce que nous appelons individualité évolue bien sûr avec l'âge. Chez les plus jeunes, il est surtout question de pouvoir exprimer des besoins ou des désirs personnels. Avec l'âge, il s'agit de plus en plus de pouvoir se constituer une identité. Disposer de repères historiques et symboliques sur son histoire collective, familiale et individuelle devient un facteur très important de bien-être. En voici quelques exemples :

- les grandes réunions de famille qui se déroulent à échéance fixe et selon un rituel plus ou moins stable

- les vacances dans le pays d'origine pour les enfants d'origine étrangère
- le fait de connaître des récits sur soi en ce qui concerne des choses que l'on a oublié (« J'étais trop petite pour m'en souvenir mais ma maman m'a raconté »)
- les relations avec les grands parents et les autres personnes âgées de la famille
- le fait de connaître qui sont ses parents biologiques

Ressentir que ce que l'on est, au plan physique, psychologique ou moral, est un atout plutôt qu'un handicap constitue une deuxième composante de ce facteur. Si l'on croit qu'il faut être beau et grand pour se sentir bien et qu'on se trouve petit et moche, le bien-être sera difficile à atteindre. Les filles d'Oreye (filles, cinquième primaire) ont parlé de ce fait à plusieurs reprises. Leurs propos illustraient à quel point la définition de canons physiques par les media (la minceur pour les filles) peut devenir un obstacle au bien-être des enfants qui n'y correspondent pas. Autre aspect important : le sentiment qu'on a la capacité de devenir ce que l'on veut devenir.

La troisième composante de ce facteur est le sentiment de compter pour les autres. Une petite fille (Oreye, fille, 5^e primaire) racontait ainsi le bien-être qu'elle a ressenti quand son grand frère « qui ne s'occupe jamais d'elle » et lui témoigne peu d'affection, est devenu « tout vert » parce qu'il ne la retrouvait pas à la crèche où il était chargé de venir la chercher (elle était cachée). Beaucoup d'expériences et de récits illustraient cette forme de bien-être : le fait que l'anniversaire soit fêté, le fait que quelqu'un s'inquiète d'une absence à l'école ou lors d'une activité hors de l'école, le fait de recevoir du courrier, le fait d'être invité ou informé quand quelque chose se passe dans le groupe de pairs, le fait d'avoir une meilleure amie ou un meilleur ami.

Le regard bienveillant des autres est la quatrième composante de ce facteur. Il est souvent évoqué à propos des parents, des grands frères et grandes sœurs, des professeurs et des adultes en général. Même les adultes que l'on ne connaît pas et que l'on croise dans la rue ont une influence à ce niveau. Les participants de deuxième et de troisième secondaire ont par exemple insisté sur le fait qu'ils sont toujours « les premiers suspects » quand il se passe quelque chose de négatif dans des lieux publics.

Les relations électives sont un autre élément de ce facteur. Être choisi est une clé du bien-être. Même les relations avec les parents demandent une forme de confirmation élective. Les enfants sont très attentifs au fait que l'on fasse des choses avec eux, qu'on y prenne du plaisir et qu'on le manifeste. Les moments durant lesquels les adultes se mettent à égalité avec eux, sortent de leur rôle sont à ce niveau très importants car c'est dans ces moments là que l'on peut « vérifier » si l'autre a une véritable affection pour moi ou s'il ne fait que son « boulot » ou rechercher un avantage personnel.

Une composante plus « matérielle » de ce facteur est le fait de disposer des ressources nécessaires à son intégration sociale. Difficile de se sentir bien en classe ou dans un club de football si on n'a pas un équipement en ordre.

3.6.7. L'agency

L'agency, littéralement la possibilité et la capacité de s'entremettre entre les choses, c'est en définitive la possibilité d'être acteur. Elle diffère de l'autonomie dans la mesure où, comme l'a vu ci-dessus, le bien-être nécessite qu'un cadre de référence existe (cf. la sûreté émotionnelle et le sentiment de sécurité physique et morale).

Ce facteur occupe une place importante dans le discours des enfants. C'est lui qui fait de la plupart des jeux et des activités des moments de bien-être. C'est son absence qui, pour une partie importante des enfants, fait de l'école un lieu « qui n'a rien à voir avec le bien-être ».

Comme les autres facteurs, l'agency comporte plusieurs facettes :

- Être consulté, pouvoir dire les choses telles que je les vois, expliquer le sens que je leur donne et recevoir un feedback qui montre que j'ai été compris
- Avoir prise sur mon environnement
- Disposer d'une liberté adaptée à mon stade de développement et à mes besoins
- Pouvoir exercer mes compétences
- Pouvoir tester, apprendre par moi-même, prendre des risques, me confronter en direct au réel, pouvoir me mesurer face aux choses et aux autres, franchir des étapes tout seul
- Pouvoir fixer en partie les règles
- Être acteur de mon développement, pouvoir choisir

3.7. Les actions et les interactions

Dans le discours à propos du bien-être, les enfants parlent aussi souvent d'actions et d'interactions. Huit types principaux d'actions et d'interactions sont cités :

- prendre soin de quelqu'un ou que quelqu'un prenne soin de moi
- faire confiance ou recevoir la confiance
- compenser un mal-être
- mettre les contraintes et les limites à distance
- se retirer temporairement de la vie sociale
- stimuler ou être stimulé
- donner ou recevoir du feedback
- chercher une ouverture vers le monde adulte

Ces actions et interactions ne nous intéressent ici que dans leur relation avec le bien-être. L'analyse se concentrera donc sur les conditions qui rendent ces actions et interactions compatibles ou favorables au bien-être tel que le conçoivent les enfants.

3.7.1. Prendre soin de quelqu'un ou que quelqu'un prenne soin de moi

Ce premier type de relation correspond à toutes les situations dans lesquels le bien-être est provoqué soit par le fait de prendre en charge une autre personne (s'occuper d'un petit frère, aider un petit à la récréation, être protégé par ses parents ou un ami) soit d'être pris en charge par elle (être câline, être consolé).

Pour que la prise en charge soit compatible avec le bien-être, plusieurs conditions doivent être remplies :

- la valorisation de celui qui est pris en charge (la prise en charge doit lui donner le sentiment de sa valeur et non de sa dépendance)
- la valorisation de celui qui prend en charge (la prise en charge doit émaner de sa liberté, de son « agency », pas d'une obligation extérieure qui s'impose à lui)
- la prise en compte des besoins objectifs et des désirs subjectifs de celui dont on prend soin (l'équilibre des deux est difficile à trouver car les deux apparaissent souvent aux enfants comme contradictoires)
- le projet implicite de diminuer ou de faire disparaître à plus ou moins long terme le lien de dépendance qui crée et/ou résulte de la prise en charge (câliner un enfant doit l'aider à grandir, pas le maintenir dans un état enfant)

3.7.2. Compenser un mal-être

Pouvoir compenser un mal-être est une interaction très liée au bien-être. « Les enfants heureux doivent aider les enfants malheureux » (Fille, 5° primaire)

Les situations les plus évoquées sont :

- consoler quelqu'un qui est triste ou s'est fait mal
- permettre une réconciliation après une dispute
- aider quelqu'un à trouver un sens dans un évènement qui lui paraît absurde

Nous avons distingué cette interaction de la première car la première n'a pas forcément un mal-être comme point de départ. Cependant ces deux interactions se ressemblent et doivent remplir les mêmes conditions pour être susceptibles d'être associées à un état de bien-être.

3.7.3. Faire confiance ou recevoir la confiance

Ce type d'interaction est essentiel pour se sentir bien puisqu'elle se situe au cœur des relations parents enfants et des relations d'amitiés. Les principales conditions pour que ce type d'interaction soit compatible avec le bien-être sont :

- l'apprentissage : faire confiance si on n'a pas appris à le faire est manifestement source de mal-être
- la progressivité : se retrouver en situation de « devoir » faire confiance d'emblée (en début de relation) pour des choses très importantes est également source de mal-être

- la réciprocité : faire confiance sans recevoir de la confiance en retour est source de mal-être

3.7.4. Mettre les limites et les contraintes à distance :

La mise à distance des limites et des contraintes est difficile à définir car elle regroupe des situations très hétérogènes. Cependant, malgré leurs différences, ces situations ont toutes trait à la notion de contraintes ou de limites et au fait de déplacer ou remettre en cause des normes. Cinq formes principales de mise à distance des limites et des contraintes sont liées au bien-être selon les enfants:

- les jeux imaginaires
- la stimulation sensorielle intense
- l'activité physique
- le franchissement des limites et la déstabilisation du monde normal
- le renversement des rapports de force

Les jeux imaginaires ont été décrits en détail par plusieurs groupes d'enfants, quel que soit leur âge. Ils permettent de se projeter dans la peau d'une autre personne ou d'un animal, réels ou imaginaires et de s'affranchir de ses limites et contraintes. Il est ainsi possible de s'inventer une autre vie et de se doter de pouvoirs que l'on n'a pas normalement.

La stimulation sensorielle intense, c'est le fait de pouvoir jouer avec les limites et les attitudes corporelles, le plus souvent en dépassant ou en neutralisant la réflexion. Quand les filles d'Oreye (5^o primaire, filles) parlent de leurs sauts, cumulets et plongeons à la piscine, de ce qui est à la base de leur bien-être c'est le fait d'avoir une action totalement spontanée et une interaction avec leur corps et leurs pairs qui n'est plus régulée par les codes habituels. Le jeu, c'est de se laisser guider par les impulsions physiques dans ses mouvements. Un bien-être secondaire est procuré par la coupure que cette action provoque avec les soucis et les obligations de la vie quotidienne qui sont mises entre parenthèses. « On oublie tous nos soucis ». A un autre niveau, écouter de la musique rock en dansant et en faisant la folle conduit au même résultat.

L'activité physique est également une occasion de bien-être. La mise à distance se produit dans les moments où l'on oublie le contexte pour être absorbé par le ressenti des sensations physiques. Les garçons évoquent par exemple les ballades en VTT ou le fait de « shooter de toute ses forces, comme une bête ».

Le franchissement des limites est une autre manière de vivre la mise à distance. Elle est différente des deux premières car dans ce troisième cas la limite n'est pas effacée ou suspendue mais transgressée de façon consciente, ce qui apporte un plaisir supplémentaire. « On se sent bien quand on fait des bêtises » ont dit à plusieurs reprises les enfants de Rendeux (1^o primaire, mixte). Ce qui est clé pour le

bien-être, c'est la possibilité d'aller voir au-delà de ce qui est connu. Les enfants évoquent aussi les chahuts à l'école et les blagues faites à d'autres personnes. « Se mettre près d'un radar et prendre une photo flash quand les voitures passent. » Deux autres enfants racontent : « C'est gai de faire ce qui est normalement interdit. A Noël, par exemple, j'aime bien faire péter des pétards dans la rue avec mes potes ».

Cinquième façon de faire, c'est expérimenter les changements de rôles, de statuts, voire l'inversion des rapports de forces. « Quand on est allé à Walibi, les professeurs étaient comme des élèves, ils s'amusaient et étaient aussi excités que nous » (Bruxelles, filles, 3^e secondaire). Dans un autre groupe, un des participants explique son plaisir de voir « l'envers des choses » : lors de la journée sans voitures, piétons et vélos ont pris la place des voitures, la rue est devenue leur territoire pour jouer en toute liberté. Il évoque par exemple le plaisir « de se coucher sur la rue, « on ne peut pas faire cela normalement. » pour ressentir pleinement l'inversion des choses. (Garçon, 1^{er} secondaire). D'autres enfants ont aussi évoqué « la journée à l'envers » (on fait le matin ce qui se fait le soir et vice-versa, tout est inversé) pratiquée lors des camps des organisations de jeunesse. Ou encore des professeurs de musique qui sont comme des copains.

3.7.5. Le retrait de la vie sociale

A nouveau, seules les expériences et situations de retrait qui sont liées au bien-être nous intéressent ici. Cinq éléments tiennent une place centrale dans le discours des enfants lorsqu'ils évoquent une action de retrait compatible ou favorable au bien être :

- le libre choix du moment par la personne qui opère ce retrait,
- le sentiment de ne pas être victime d'exclusion : « Je me sens bien quand je suis seul à condition que c'est moi qui ai choisi d'être seul »
- l'accès à un lieu adéquat (ma chambre, un coin de nature préservé, le silence, la possibilité d'écouter de la musique, d'en jouer)
- le sentiment qu'on ne sera pas surpris ou interrompu (c'est moi qui décide qui peut entrer et quand)
- la possibilité d'en sortir quand je veux (GSM, MSN, sortir de la chambre)

Les fonctions de ces moments de retrait sont nombreuses. Celles que les enfants citent le plus sont :

- l'évasion
- la concentration, l'illumination
- la récupération
- la « digestion » émotionnelle

La comparaison entre les groupes et entre les enfants montre que le retrait, plus que les autres actions et interactions liées au bien-être, doit faire l'objet d'un apprentissage et nécessite un contexte de vie qui le permet. Il est frappant de constater que certains enfants n'ont pas accès à ce type d'action ou d'interaction soit

parce qu'ils assimilent tout retrait à une exclusion, soit parce qu'ils ont peur de se retrouver seul par manque de sûreté émotionnelle de base, soit parce qu'ils n'en ont pas la possibilité matérielle.

A l'inverse, avoir un espace à soi, une sorte de sanctuaire (même si on ne s'y rend qu'accompagné), est cité presque unanimement comme un élément clé du bien-être par les enfants à partir de la quatrième année du fondamental.

La présence d'un animal domestique constitue clairement une aide importante : elle permet de se situer dans un univers intermédiaire où l'on est seul sans l'être vraiment.

3.7.6. La stimulation

La stimulation vient de tout ce qui précède une expérience ou une situation et en donne l'envie ou le désir. Pour que cette stimulation soit compatible ou favorable au bien-être, les conditions les plus importantes sont :

- la légitimité de l'émetteur de la stimulation au regard de l'expérience ou de la situation en question (être invité par un copain ennuyeux ne donne pas envie)
- le désir de séduction (ce qui est clé, c'est que la stimulation témoigne d'un vrai désir de me séduire, de répondre à mes attentes personnelles et pas simplement à une démarche commerciale ou à la recherche d'un intérêt. La sincérité est ici un mot clé, souvent opposé à la manipulation)
- la variété du discours et des approches (pour être stimulant, un item doit varier dans le temps et selon les lieux, un ami qui demande sans cesse de la même façon de venir jouer au même jeu engendre peu de bien-être, un petit frère ou une petite sœur qui demande sans cesse la même chose ne correspondent pas au bien-être)
- le fait d'être mis en position d'acteur (la stimulation doit me mettre en position d'acteur, m'ouvrir des choix, me laisser décider face à différentes opportunités ou différentes façons de saisir une opportunité)
- la clarté des aspects factuels (si la forme peut être intrigante, les éléments factuels doivent eux être simples et clairs. Un bon professeur peut être bizarre ou anticonformiste mais il doit être clair).
- les encouragements et la bienveillance

Cet élément de bien-être est, comme l' « agency » un de ceux qui sont le plus souvent absents de l'univers de l'école selon les enfants.

3.7.7. Le feedback (tout ce qui vient après l'expérience)

Les feedbacks liés au bien-être selon les enfants remplissent le plus souvent une ou plusieurs des caractéristiques suivantes

- la légitimité de l'émetteur : les enfants ont une vision assez précise de qui peut ou ne peut pas leur envoyer un feedback sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font.

Parmi les enfants du secondaire, les notions d'in group et d'out group jouent ici un rôle essentiel.

- l'intention positive : que le feedback soit négatif est compatible avec le bien-être à condition que l'intention de la personne qui donne le feedback soit positive, que son but soit de faire progresser ou de protéger
- la distinction entre la personne et la performance (on peut évaluer ou juger les performances, pas les personnes)
- la formalisation adéquate : celui qui donne le feedback doit adapter son langage à celui qui le reçoit et pas l'inverse
- l'objectivité du feedback : ce point est moins évident car lorsqu'il entre en contradiction avec la préservation d'un état émotionnel positif chez la personne qui reçoit le feedback, ce dernier élément est jugé le plus souvent prioritaire. « Je ne lui dit pas que ces vêtements sont moches car cela lui ferait de la peine et je suis son amie ».

3.7.8. L'ouverture vers le monde adulte

La plupart des enfants soulignent que le bien-être est difficile à concevoir sans une ouverture harmonieuse vers le monde des adultes. Trois éléments occupent ici une place centrale

- le sentiment de vivre dans une entité collective juste, solidaire, harmonieuse et respectueuse (des gens et de l'environnement)
- le décodage du monde adulte
- la régulation de mes attentes et de mes représentations en fonction de « ma » réalité

Le sentiment de vivre dans une entité collective juste, harmonieuse et respectueuse.

Difficile pour de nombreux enfants de se sentir bien s'ils sont témoins du fait que d'autres enfants n'ont pas accès au bien-être ou du fait que la planète n'est pas respectée. La paix, l'harmonie, l'égalité, la distribution équitable des richesses et le respect de l'environnement sont essentiels pour le bien être. C'est le groupe d'Oreye (filles, 5° primaire, milieu semi-rural, classes sociales mélangées) qui a le plus approfondi cet aspect du bien-être.

Enfants de 5° primaire :

- « Le pays du bien-être : tout le monde est heureux, il y a une grande maison pour tout le monde, il y a la paix, de l'amitié, du bonheur pour tout le monde »
- « Tous ensemble on peut réussir car on se tient la main dans la main. Venez tous ici, on s'aime bien, petits et grands » (extrait de l'hymne du pays du bien-être)
- « Au pays du bien – être, il y a des grandes maisons qui restent toujours ouvertes. La maison a plein de fenêtres partout pour laisser entrer la lumière et le soleil. Il y a des photos de famille. Il y a plein de monde mais pas trop sinon on se dispute. Il y a une grande table pour manger tous ensemble. Dans

- la maison, il y a aussi un immense lit où tout le monde peut aller. On trouve tout de suite quand on cherche quelque chose, on sait que c'est là, on ne risque pas de se casser la tête pour rien. Autour de la maison, il y a plein de fleurs. Il y a des arbres pour être au calme dans la nature. Il y a une piscine »
- « Dans le pays du bien être il ya des fleurs, beaucoup de couleurs pour donner à ceux qui en ont envie. »
 - « Le pays du bien être c'est une personne dans les bras de l'autre, ce n'est pas la guerre ni la bagarre. On se sent bien dans son corps car quelqu'un nous tient dans ses bras. »
 - Les ambassadeurs du pays du bien – être seraient comme ces deux petites filles décrites par les enfants : « A et C (copines de l'école) : elles ne se disputent jamais, ce sont des sœurs jumelles (en fait ce sont des triplés, la troisième est déjà en sixième). Elles sont très gentilles, elles disent tout le temps 'je ne suis pas dans la bagarre'. Elles ne veulent pas se créer d'ennuis, elles aident à résoudre les bagarres » ou comme un autre copain : « J est le plus juste (il ne juge personne, n'est pas raciste), il est le plus malin, le plus sympathique. » ou encore « Un monsieur bien, il aime tous les gens noirs ou blancs, grands et petits, il aime tout le monde, il dit tout le temps la vérité, il invite tout le monde. »
 - Quelle est la différence entre Euro Disney (cité par ceux enfants comme lieu de bien être) et le pays du bien – être (exercice projectif) : « A Euro Disney, il y a plus de fun, d'attractions et de magasins de souvenir. Il y a Mickey et c'est plus pour les enfants. Au pays du bien-être, il y a la paix et le partage, tout le monde est heureux, il y a une grande maison pour tout le monde (= chacun), il y a du bonheur pour tout le monde »

Jeunes de deuxième secondaire :

- « Planète plutôt chaude que froide. Pas de violence, de racisme. Pas possible de s'amuser tout le temps, il y aurait quand même une école. Un grand chef, la trentaine, pas trop exigeant, plutôt un homme et qui sait ce qu'il veut. Sorties, MSN, amis, famille, musique, palmiers, hamacs, scouts. Si je dois envoyer un ambassadeur c'est quelqu'un de neutre, qui écoute. Supprimer la gym à l'école. Pas de pollution, pas d'industrie, pas de voitures. Miroir pour se voir grandir, pas pour se voir, ce serait dur. Une tente pour mettre son lit où on veut. Veut garder les habits car cela rend belle, on a de l'intimité »
- « Un peu d'école, toujours s'amuser cela ne va pas. L'école comme maintenant, exactement la même chose, ajouter le droit. Rien à supprimer. Vacances, fêtes, compréhensions, lois et règles : code de la route. Respect des gens mais si je veux être avocate, il faut qu'il y ait de la violence. Pas jusqu'à Marc Dutroux mais quand même. Familles, rires, GSM, avocats, pas d'horaire, un comme les scouts, tout se dire avec François, la mort : si une personne souffre, heureusement qu'il y a la mort. Si on vivait 1090 ans, on ne se laisserait pas trop du quotidien, ne pas être parfait, c'est chiant. Palmiers, soleil, musique, animaux. Prix pas trop chers»
- « Maisons de toutes sortes, gens de toutes sortes. Drapeau gris qui représente le neutre, cœur au milieu qui représente la vie et l'amitié.

L'ambassadeur serait un avocat, il défendait la planète. Garde le GSM pour garder le contact. Un miroir pour le maquillage. Brosses à dents, pas d'appareil dentaire ? Oui et non, on a plus l'air bête à cause de nos dents. Alors, il faudrait naître avec des dents parfaites. Aimerais pas sans habits car on se lâcherait devant tout le monde : faire des renvois ou gratter là où il ne faut pas...Faudrait pas se frôler non plus. Ordi pour faire nos travaux. Voitures pour se déplacer. Scooter pour se mettre à deux dessus »

Ce besoin de paix est d'autant plus fort que les conflits apparaissent souvent aux enfants comme « des disputes d'enfants transposées dans le monde des grands » et qu'ils l'impression « que si chacun faisait un effort », les problèmes du monde seraient facilement résolus.

Un aspect très important de cette dimension est la priorité des relations de personne à personne par rapport aux rôles sociaux et aux différences culturelles.

- « Comment sont les gens au pays du bien-être ? Ils sont gentils, mélangés, de taille moyenne. Mélangés, qu'est-ce que cela veut dire ? Ils ont un côté noir et un côté blanc, un côté mince et un côté gros, ils sont à la fois adulte et enfant, avec et sans lunettes, ils ont une jambe enfant et une jambe adulte, chaque personne a deux aspects dissymétriques »
- Les moments forts en famille sont des moments de partage à égalité (jouer ensemble, bricoler ensemble, se confier)
- Le bon professeur est celui qui établit un lien de personne à personne (par exemple en respectant les choix et les goûts des enfants) et qui limite le rapport d'autorité à ce qui est fonctionnel pour son cours (silence en classe) et à ce qui « indiscutable » (respect de chacun, pas de violence).

Le décodage du monde adulte

Deuxième élément essentiel au bien-être, la capacité de comprendre, d'établir des liens, de pouvoir décoder les événements du monde des adultes et d'être en contact avec des modèles « positifs » fait partie du bien être selon les enfants. Les situations citées sont, entre autres :

- les débats en classe
- le sentiment que le monde adulte est agressif (cf. actualités) et qu'il doit être expliqué sous peine d'être incompréhensible
- le contraste entre l'importance et l'urgence des problèmes sociétaux (environnement, climat, relations Nord Sud par exemple) et la perception que peu ou rien ne se fait pour les résoudre

Les enfants repèrent aussi de nombreux autres cas où les discours et les pratiques des adultes leur semblent contradictoires (par exemple en matière de sécurité routière). Le manque d'explication les conduit à chercher des explications inspirées

de la morale individuelle (l'égoïsme) ou de l'univers de l'éducation (le manque de contrôle de soi).

Il faut souligner que le décodage du monde des adultes au sein d'expériences positives (actions bénévoles ou caritatives connues ou visite de lieux de travail par exemple) n'a pas été évoqué par les enfants. Les rares exceptions concernaient des contextes privés (pouvoir conduire la tondeuse tractrice et comprendre comment elle fonctionne, poster des lettres pour aider papa dans son travail par exemple).

Cette dimension prend une importance essentielle chez les enfants qui ont vécu une situation que les explications « habituelles » proposées aux enfants de leur âge ne permettent pas d'expliquer (petite fille dont la maman a été tuée, garçon kosovar ayant vécu la guerre civile, garçon congolais confronté aux enfants abandonnés de Kinshasa)

La régulation de mes attentes et de mes représentations en fonction de « ma » réalité

Le troisième élément est apparu plus grâce à la comparaison des différents groupes d'enfant que dans leur discours. Lorsque les enfants mentionnent cet aspect du bien-être, ils évoquent essentiellement la relation entre les parents et les autres adultes responsables d'un enfant et cet enfant à propos du futur de cet enfant. Ils sous-entendent qu'il est difficile de se sentir bien si on a des attentes inadaptées envers le fait de devenir adulte (« croire par exemple que tout sera facile ») ou si on laisse croire à des enfants que certains choix (d'études, de relations sociales, de hobbies par exemple) vont répondre à leurs attentes alors que ce n'est pas le cas.

3.8. Les supports du bien-être

En parallèle des autres aspects du bien-être (déterminants et types d'interaction), les enfants évoquent aussi ce que l'on peut appeler les supports du bien-être c'est-à-dire les personnes et les ressources qu'ils associent au bien-être.

3.8.1. Les personnes

La liste des personnes qui sont liées de façon positive au bien-être est assez longue. En outre, chacune de ces personnes peut faire l'objet d'interactions très diverses et parfois inattendues. « On peut faire le fou avec ses professeurs ou ses grands parents (mise à distance des limites et des contraintes) tout comme se faire aider par un grand frère pour ses cours (stimulation).

Dans la mesure où les différents types d'interaction ont été analysés nous nous limiterons ici à la liste des personnes les plus souvent associées au bien-être :

- Les membres de la famille vivant sous le même toit ou très près les uns des autres ainsi que les relations qui sont « comme de la famille »

- Les pairs « connus » (amis, copains, cousins, partenaires de jeux, membres des mêmes organisations de jeunesse, élèves de la même classe,...)
- Les pairs non connus (enfants rencontrés sans les connaître au préalable)
- Les adultes hors famille « connus » (professeurs, voisins, entraîneur, ...)
- Les adultes hors famille « non connus » (personnes rencontrées dans les transports en commun ou dans la rue)
- Les adultes identifiés essentiellement à un statut ou à un rôle (professeur, docteur, dentiste, ...)

Quelques remarques à propos des personnes liées aux situations de bien-être. Hormis ce qui a déjà été évoqué précédemment, plusieurs éléments jouent un rôle important en termes de bien-être aux yeux des enfants :

- Le besoin de respect de l'égalité et de l'équité entre les enfants d'une même famille. Les cas les plus cités sont :
 - o les injustices perçues entre grands et petits, les petits ayant le sentiment de subir la violence des grands et les grands ayant le sentiment que les petits ont tous les droits (« Pour la télévision, c'est toujours eux qui ont priorité »)
 - o les injustices perçues entre les filles et les garçons (Ce point a été beaucoup discuté parmi les filles de troisième année secondaire)
 - o les injustices perçues entre enfants en général (et liée selon les enfants à une préférence)
 - o A contrario, très peu d'enfants vivant dans des familles recomposées ont exprimé le sentiment d'injustice entre enfants en fonction des liens de parenté biologique avec les parents
- Le besoin de percevoir un certain respect de la part des adultes « non-connus » et des adultes « identifiés à un statut ou un rôle ». Les participants les plus âgés (secondaire) expriment souvent le mal-être d'être tenus responsables pour une série de problèmes (propreté, vandalisme, ...) ou d'être victimes de généralisation (« Ils ont puni toute la classe d'office »)

3.8.2. Les lieux

Les lieux les plus cités sont :

- ma chambre ou mon espace à moi (un coin de prairie, un coin de grenier, une cave, une dépendance, un placard, une cachette dans la maison, un membre de la famille habitant à proximité et prêt à me recevoir sans poser de question) « J'aime bien être seule dans ma chambre. J'ai mis une pancarte « chien méchant » sur la porte mais ce n'est pas respecté par les autres. Dans ma chambre, j'aime chanter, danser, faire des cumulets sur mon lit ou regarder la télévision. J'aime aussi beaucoup mon école, la danse (là où elle suit des cours de danse), mes amies, mon amoureux et mes copines » (Fille, 6^e primaire)
- le lieu où se trouve la télévision ou les jeux électroniques ou l'ordinateur
- le jardin

- les environs immédiats de la maison
- la cours de récréation
- les plaines de jeux
- les piscines (privées ou publiques)
- la salle de classe
- les lieux de classes vertes
- les salles de gymnastiques
- les lieux de pratique de sport
- les lieux de réunion et d'activité des organisations de jeunesse

Plusieurs types de lieux semblent avoir un impact très important sur le bien-être :

- la chambre ou tout autre espace personnel (cf. ci-dessus l'interaction retrait de la vie sociale)
- l'existence, à proximité du domicile (savoir y aller seul) d'un espace a la fois ouvert (suffisamment grand pour ne pas se sentir coincé) et protégé (pas de menace d'agression). L'idéal est que cet espace soit aussi facilement accessible pour les pairs « de références » (frères ou sœurs du même âge, voisins, amis d'école, cousins) et soit fréquenté par des adultes bienveillants qui assurent un contrôle social minimum sans se mêler des affaires des enfants. Au cours des groupes, les espaces cités pour remplir cette fonction sont : le parc, la ruelle d'accès réservée aux habitants (dans le cas d'ilots), la nature proche ou la ferme d'une personne connue (si habitat rural), les terrains de sports publics, les grands jardins privés, la cour d'école (si elle est accessible), la piscine. Une des activités importantes qui illustre le besoin de tels espaces est le « foot de quartier » pratiqué près de chez soi, entre voisins, après les devoirs ou le souper.
- la possibilité de disposer de lieux publics « anonymes » c'est-à-dire où ils ne risquent pas de rencontrer des adultes « connus » (maison de jeunes, rue commerçante, places, lieux de loisirs culturels,..) auxquels on peut se rendre sans risque de se faire agressé soit verbalement (injures, menaces), soit physiquement (racket, agression physique).
- Les grands (groupes d'Embourg, de Lamain et de Bruxelles), qui disposent de plus d'autonomie disent rechercher aussi des lieux qui donnent une impression de liberté. Ils aiment être « hors du regard » des adultes connus mais aussi disposer de possibilités d'exploration. Les garçons d'Embourg (troisième secondaire) décrivent ainsi comme un sommet de bien-être de pouvoir partir à l'aventure pour la journée, entre copains.
- Les plus jeunes sont davantage à la recherche d'un espace de jeux de surface suffisante, équipé de possibilités de jeux physiques et protégé. Ils citent moins les aspects d'exploration et de liberté.

3.8.3. Les moments

Pratiquement tous les moments de la journée ou de l'année peuvent devenir des moments de bien-être. Parmi les moments les plus cités on retrouve :

- les moments d'affection
- la récréation
- l'endormissement dans son lit bien au chaud
- les rituels familiaux (notamment les repas pris en famille)
- les moments qui marquent les cycles et les étapes de la vie (grandes fêtes de fin d'année, derniers jours d'écoles, les vacances)

3.8.4. Les objets

Les enfants considèrent aussi comme très important pour leur bien-être de posséder les objets (jeux, vêtements, ...) ou de faire les activités (cinéma, aller au snack,..) qui sont les conditions de possibilité de l'intégration dans le groupe de pairs.

L'enfant qui ne peut « suivre » les normes implicites de son groupe d'amis à ce niveau là n'est pas forcément exclu mais a beaucoup plus de difficultés à se sentir bien avec ses amis.

Conceptuellement, certains objets ou activités peuvent être comparés, du point de vue de l'intégration sociale dans le groupe de pairs, comme une espèce de passage obligé. A titre d'exemple, on peut citer : l'équipement scolaire, un habillement correspondant aux standards du groupe d'appartenance ou de référence, les jeux électroniques, l'ordinateur et la connexion internet, le téléphone portable, le vélo.

Ces objets et activités sont bien sûr différents selon l'âge, le sexe, la classe sociale et le contexte de vie.

3.8.5. Les animaux domestiques

Les différents chapitres précédents ont déjà montré à quel point les animaux et en particulier les animaux domestiques sont des supports de bien-être importants. Ils sont à la fois compagnons de jeux, confident et signe d'identité.

3.8.6. Les habitudes

Il serait trop long de citer toutes les habitudes qui sont associées au bien-être par les enfants. En outre, cela aurait peu d'utilité car, plus encore que pour les autres supports de bien-être c'est le sens que l'habitude a aux yeux de l'enfant qui crée l'association au bien être plus que l'habitude elle-même.

Un exemple vaut toutefois d'être cité. La possibilité d'aller dormir chez les autres et de recevoir d'autres enfants chez soi, habitude présente à des degrés divers selon les âges, les régions et les milieux. Cette pratique est très souvent associée au bien être. Aller dormir chez un ami ou une amie c'est la possibilité d'expérimenter d'autres façons d'être en famille et de renforcer les liens d'amitiés. Pouvoir recevoir ses amis chez soi, c'est la possibilité de montrer aux autres où et comment on l'on vit. Cette pratique correspond aussi au renforcement des relations électives et à la possibilité

de se révéler davantage à l'autre, éléments qui constituent des moteurs de confiance entre les enfants.

3.9. Les conséquences du bien-être

La principale conclusion des enfants à ce niveau est l'existence de boucles positives et négatives. Un état de bien-être favorise le bien-être, un état de mal-être favorise le mal être. De ce fait, le bien-être est rarement « stable » : ou il se renforce pour créer une boucle positive ou il est interrompu par un évènement et se crée le risque que le mal-être génère du mal être.

Quelques exemples montrent bien ce phénomène :

- « Tout le monde veut être copine des filles qui ont déjà des copines » (filles, cinquième primaire)
- « Dans les groupes, il y a toujours une fille dont tous les garçons sont amoureux et un garçon dont toutes les filles sont amoureuses » (garçons, deuxième secondaire)
- « Quand tu te sens mal, c'est difficile d'apprendre » (garçon, première secondaire)

4. Ce que les enfants entendent par bien-être : le concept de bien-être

L'ensemble des catégories mises en évidence dans le chapitre 1 conduisent à identifier cinq dimensions clés au sein de tout ce que les enfants ont exprimé lors des rencontres.

4.1. Dimension 1 : La disponibilité positive

Nous appelons état de disponibilité positive la possibilité de vivre une vie d'enfant adaptée au stade de développement dans lequel l'enfant se trouve. Ce concept peut se formuler autrement. Il s'agit du fait qu'aucun facteur psychologique ou moral (peur ou angoisse) ne vient détruire la possibilité subjective qu'à l'enfant de bénéficier de ses droits au sens de la déclaration des droits de l'enfant. La disponibilité positive constitue la première dimension clé du bien-être tel que le conçoivent les enfants. La description du sort des enfants « malheureux » (sans bien-être) est, une des sources principales qui nous ont aidés à identifier cette dimension.

4.2. Dimension 2 : Le bien-être « reçu », se sentir bien sans rien devoir faire pour

Le bien-être « reçu » constitue une deuxième dimension clé du bien-être. Le bien-être reçu, c'est le bien-être qui vient tout seul sans que l'enfant doive faire quoi que ce soit pour le provoquer. Plusieurs situations et expériences servent de paradigmes à cette deuxième dimension :

- bronzer au soleil sur la plage
- jouer sans voir le temps passé
- recevoir une marque d'affection spontanée (un baiser, une petite surprise)
- contempler un paysage naturel « préservé »

Dans les récits des enfants, trois éléments ressortent :

- l'effet presque instantané, tout à coup on se sent bien sans avoir rien fait pour
- l'importance des aspects sensoriels (l'autre me touche, le soleil me donne sa chaleur, les yeux ne savent plus où regarder)
- le fait qu'on ne conscientise le bien-être de ce type qu'après l'avoir vécu, au moment même, on est entièrement absorbé par la situation ou l'expérience de bien-être

Ce bien-être reçu se présente souvent comme un « surcroît de bien-être » à l'intérieur d'un moment déjà positif. Les enfants qui jouent au football évoquent le fait

de marquer « un but parfait », les enfants plus rêveurs évoquent le fait que l'une ou l'autre de leur ballade habituelle leur a laissé un souvenir particulier alors qu'elle s'est déroulée de façon identique à d'autres ballades. Les plus petits parlent « d'un câlin » en particulier.

4.3. Dimension 3 : Le bien-être culturel et social

Le bien-être culturel et social suppose lui à la fois un cadre de référence et une démarche de l'enfant. Cette dimension concerne le fait de trouver une place (un rôle, un statut) au sein d'un groupe social plus ou moins structuré.

Les expériences et situations les plus citées sont :

- avoir un meilleur ami au sein d'un groupe de référence de trois à cinq copains ou copines
- avoir un petit ami ou une petite amie
- réussir une épreuve valorisée par un groupe (obtenir un brevet, battre un record, , ...)
- être intégré dans un groupe de référence socialement défini (être musicien, avoir une nationalité, être reconnu comme membre d'une famille, avoir un lien vivant avec une histoire et des racines, acquérir un surnom ou un totem)

4.4. Dimension 4 : Le bien-être psychologique et moral

Le bien-être psychologique et moral a trait au fait de se sentir bien avec soi-même, d'être à l'aise (voire fier) de ce que l'on est et de ce qu'on veut devenir. Les enfants racontent peu d'expériences qui correspondent à cette dimension mais en citent ou en expriment des manifestations :

- pouvoir rester seul en silence dans le noir, sans aucune stimulation
- prendre aisément la parole lors des rencontres
- avoir des référents en matière de bien-être, savoir distinguer bien-être et mal-être
- pouvoir exprimer facilement ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas (comme s'ils avaient déjà réalisé la recherche sans nous avant qu'on ne les rencontre)
- jouer de la musique seul (ou dessiner ou écrire ou tout autre démarche de création), pour soi, sans témoin
- pouvoir prendre distance des groupes de références lorsqu'on l'on n'est pas d'accord ou pas en phase
- savoir éteindre son GSM ou couper sa connexion informatique
- être ouvert à la différence sous toutes ses formes, la considérer à priori comme une opportunité plutôt que comme une menace
- sentiment d'être responsable de ce qui nous arrive et capacité à reconnaître ses torts

Cette dimension se distingue de la dimension 2 par le fait que le bien-être est ici davantage le résultat d'une compétence et d'une décision de l'enfant plutôt qu'une « surprise » venue d'un élément extérieur.

4.5. Dimension 5 : Le bien être comme source de droits

Cette dernière dimension est directement liée à ce que nous avons appelé l'entremise (« agency »). Il s'agit du bien-être lié au fait de se sentir le droit d'exprimer sa propre vision des choses et de revendiquer ce à quoi on estime avoir droit. Il s'agit donc d'avoir un impact non seulement sur les éléments matériels mais aussi sur les règles instituées, voire même sur les principes de légitimité des règles instituées. « Pourquoi les professeurs ont-ils le droit de porter des jugements de valeur sur nous (paresseux, travailleur) alors que nous n'avons pas le droit d'en porter sur eux ? », « Pourquoi les garçons peuvent-ils sortir en ville quand ils veulent sans donner l'heure de leur retour et nous (les filles) pas ? ».

Lorsque l'on arrive à exprimer et à défendre un point de vue alors que le cadre ne nous donnait même pas le droit de l'exprimer, on se sent bien.

5. Recommandations quant au choix d'indicateurs de bien-être basés sur les conceptions qu'en ont les enfants

5.1. Les apports de la recherche

5.1.1. La notion de bien-être

L'état actuel de la question et la nouveauté de l'approche ont nécessité un travail préliminaire avant d'entreprendre la définition d'indicateurs de bien-être. Il fallait en effet préciser ce que les enfants entendent par « bien-être ». Ce travail a été réalisé dans le chapitre 3. Il a permis de distinguer cinq dimensions clés (voir chapitre 4).

5.1.2. La richesse des informations récoltées en matière d'indicateurs de bien-être

La lecture des synthèses et comptes rendus (annexe 1) permet de constater la richesse et la variété des informations récoltées. L'occurrence de toute situation ou expérience de bien-être peut en définitive devenir un indicateur du bien-être. En ce sens, toutes les situations mentionnées dans ce rapport et dans l'annexe 1 peuvent devenir des indicateurs de bien-être.

5.1.3. La spécificité des indicateurs récoltés

L'analyse ne contredit pas les recherches existantes mais les complète grâce à l'intégration du point de vue subjectif des enfants et à la prise en compte du bien-être positif. Les spécificités « techniques » des indicateurs mis en lumière sont évoqués au paragraphe 5.3.

5.2. Les limites de la recherche

5.2.1. La saturation de l'information

Malgré l'abondance et la diversité des informations récoltées, malgré le nombre et la variété des entretiens et groupes de discussion menés, nous ne pouvons pas affirmer que la collecte d'informations a atteint un seuil de saturation. Les derniers groupes ont permis de mettre en évidence de nouveaux facteurs, de nouvelles interactions et de nouveaux supports de bien-être.

Ceci était prévisible puisque le bien-être positif n'est pas une notion objective et fermée mais un construit individuel et social que chaque individu et groupe social élabore d'une façon plus ou moins spécifique.

Comme dans toute analyse qualitative, des choix ont été opérés. L'analyse réalisée ne couvre donc pas complètement le corpus rassemblé, même si elle en donne une vue globale et complète. Les facteurs, actions et supports de bien-être pourraient être mis en évidence et classés de manière différente. Notre choix a été de faire émerger au maximum les catégories d'analyse du discours en soi des enfants. Ceci à la fois pour valoriser leur point de vue et par absence de modèle d'analyse de référence.

Les exemples repris dans le chapitre 3 ne couvrent pas toutes les expériences racontées par les enfants (pour tous les détails, voir annexe 1). En outre, des micro-analyses plus approfondies à propos de contextes ou de situations particulières pourraient être réalisées avec le même matériel.

5.2.2. Le point de vue des enfants sur leur bien-être

Le point de vue des enfants sur leur bien-être pose un problème spécifique lorsqu'il s'agit d'en déduire des indicateurs : les enfants eux-mêmes expriment très clairement que leur bien-être dépend de facteurs qu'ils ne maîtrisent pas, ni sur le plan matériel, ni sur le plan moral. Ils nous disent donc d'une certaine façon que, pour assurer leur bien-être, il faut à la fois suivre leur point de vue (les écouter) et paradoxalement ne pas suivre leur point de vue (leur mettre des limites, leur donner un cadre de référence).

5.2.3. L'influence indirecte des points de vue de l'adulte

La recherche met en lumière un deuxième paradoxe. L'influence indirecte du point de vue des adultes, via le discours de l'entourage ou des médias, constitue à la fois un support de bien-être (savoir dans quel monde je vis, avoir des repères) et un support de mal-être (par exemple, me voir imposer des canons de beauté ou des styles vestimentaires qui ne correspondent pas à ce que je suis, découvrir trop jeune certaines réalités du monde adulte sans pouvoir les comprendre). L'idée même de considérer l'enfant simultanément comme un être à protéger et comme sujet capable d'exprimer ce qui est bon pour lui, induit ce paradoxe.

5.3. La spécificité des indicateurs de bien-être étudiés

5.3.1. La discussion épistémologique entre approche objective et subjective

Les tentatives de définir de façon « objective » le bien-être de l'enfant reposent en général soit l'absence de risques, soit sur la définition de l'enfant comme « futur » adulte, soit sur l'analyse des problèmes de comportements ou des déficits, soit sur la mesure de la réussite ou de l'échec des enfants dans les institutions qui leur sont destinées.

L'approche subjective que nous avons suivie consiste elle à partir du point de vue de l'enfant. Comme nous l'avons dit au début de ce rapport, elle est assez récente. Les

conséquences de ce point de vue original pour la définition d'indicateurs de bien-être ne sont donc pas encore toutes connues ou analysées. Par contre, il faut bien constater que la prise en compte du point de vue subjectif de l'enfant semble incontournable pour la mesure de certaines dimensions du bien-être.

5.3.2. L'importance de la dimension subjective.

Un des résultats les plus frappants de la recherche est de constater que la même situation peut correspondre à des états de bien-être très différents et que des situations très différentes peuvent correspondre à des états de bien-être identiques.

5.3.3. La variabilité sociale et personnelle

La dimension subjective pose une difficulté majeure : sa variabilité sociale et personnelle fait que la même activité peut contribuer au bien-être d'un enfant mais au mal-être d'un autre. Lorsque l'on part d'une démarche « subjective », trouver des indicateurs « subjectifs » valables pour tous les enfants est possible (cf. les cinq dimensions mises en évidence) mais les mesurer au travers des mêmes items concrets, pour tous les enfants, pourrait s'avérer extrêmement complexe et dangereux.

5.3.4. La mesure du bien-être

Comme nous l'avons mis en évidence à plusieurs reprises, une fois que l'enfant jouit d'un niveau minimum de bien-être, ce n'est pas le niveau de chaque dimension clé qui est déterminant pour l'augmentation de ce bien-être mais la manière plus ou moins harmonieuse dont les dimensions clés se renforcent ou s'opposent.

Par exemple : faire du sport est cité comme facteur de bien-être mais en faire avec des amis peut augmenter cette sensation de bien-être et en faire dans un contexte de « découverte » de la nature peut rendre ce bien-être encore plus élevé. Chaque facteur de bien-être est donc difficile à « isoler », dans la mesure où les combinaisons entre facteurs de bien-être varient considérablement selon les situations de vie, la personnalité et l'âge des enfants.

5.3.5. La non linéarité

Contrairement à ce qui se passe avec les indicateurs « objectifs », les indicateurs de bien-être « subjectifs » ne sont pas linéaires.

Lorsque l'on parle de vaccination (facteur de bien-être objectif) par exemple, l'idéal est d'atteindre 100 % du public cible. Plus le pourcentage de vaccination augmente, plus le bien-être augmente. Lorsque l'on parle de besoins psychologiques, tout est, au contraire, question de point d'équilibre à atteindre. Exemple : inviter des amis chez soi ou aller chez eux est clairement un facteur de bien-être pour les enfants mais, au-delà d'une certaine fréquence, aller chez des amis ou en recevoir pourrait devenir un facteur de mal être. Le bien-être vient donc de l'équilibre entre activités et

expériences. On pense par exemple à l'équilibre entre vie de famille et vie hors de la famille ou à l'équilibre entre les moments d'activités physiques et les moments de repos.

5.4. Conséquences pour le choix des indicateurs

5.4.1. L'impossibilité de l'exhaustivité

La diversité des situations et la variété des perceptions des enfants constituent la difficulté la plus importante pour élaborer des indicateurs. Pour aboutir à une liste « exhaustive » des indicateurs, il faudrait idéalement croiser chaque dimension clé avec chaque :

- facteur ou déterminant de bien-être
- action ou interaction de bien-être
- type de support de bien-être

5.4.2. La cohérence de chaque dimension

Les dimensions clé définies au chapitre 4 permettent de cibler des terrains prioritaires. En effet, ces dimensions entretiennent souvent un lien privilégié avec certains facteurs de bien-être, certaines interactions et certains supports (voir chapitre 6)

5.4.3. Les pôles extrêmes de chaque dimension et la maximisation du bien-être

Si chaque dimension peut être mesurée sur base d'un continuum (ou à l'aide d'une gradation) allant du plus bas au plus haut, la combinaison de ces mesures ne donnera cependant pas une évaluation claire du bien-être. Il restera à inventer une mesure de la synergie positive ou négative des dimensions entre elles.

6. Liste de recommandations pour le choix d'indicateurs

6.1. Dimension 1 : Le bien-être comme disponibilité positive

6.1.1. Rappel de la définition de la dimension

Nous appelons état de disponibilité positive, la possibilité de vivre une vie d'enfant adaptée au stade de développement atteint par l'enfant. Il s'agit du fait qu'aucun facteur psychologique ou moral (peur ou angoisse) ne vient détruire la possibilité subjective qu'a l'enfant de bénéficier de ses droits au sens de la Déclaration des Droits de l'Enfant. La disponibilité positive constitue la première dimension clé du bien-être tel que le conçoivent les enfants.

6.1.2. Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension

Cette dimension est difficile à exprimer pour les enfants. La plupart savent qu'elle existe mais peu ont vécu ou vivent un mal-être important du point de vue de cette dimension. De plus, le cadre de la recherche permettait peu aux enfants d'évoquer les situations de mal-être qui, « par ricochet », mettent cette dimension en lumière.

Un des seuls cas explicites de mal-être a été narré par un garçon (Garçon, première primaire) qui exprimait de façon très claire une jalousie extrême vis-à-vis d'un frère plus jeune. Son agressivité déclarée (« J'aime qu'il me frappe car cela ne me fait pas mal, mais alors je le frappe plus fort et il pleure ») semblait reposer sur le fait que le petit frère absorbait toute l'attention de la mère. Ce mal-être avait pour corollaire son plaisir (bien-être) à se rendre aussi souvent que possible à la ferme de son oncle, lieu où il recevait de l'attention, où il pouvait être acteur en s'occupant des bêtes et où il disposait d'espaces de repli et d'isolement. Les animaux de la ferme (surtout les chats et les chiens) lui offraient une garantie d'affection qui, selon lui, semblait parfois faire défaut chez lui.

D'autres récits ont également exprimé le fait de se sentir « inexistant » ou « envahi » par des enfants plus jeunes. Une jeune fille de Bruxelles disait notamment : « Je me sens exclue de chez moi parce que je suis l'aînée (elle venait d'expliquer que, selon elle, les plus jeunes avaient tous les droits et recevaient toute l'attention des parents).

La source principale d'information à propos de cette dimension vient donc plutôt de l'observation des enfants et de la comparaison entre les groupes d'enfants. Elle provient aussi du discours tenu par des enfants au sujet d'enfants malheureux, principalement les orphelins.

6.1.3. Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants

La famille est l'univers de référence des expériences et situations de bien-être liées à cette dimension. Les récits des enfants donnent l'impression qu'ils « emportent avec eux » le niveau de réassurance ou de non réassurance qu'ils reçoivent dans le cadre familial.

Les vécus et états émotionnels de bien-être liés à cette dimension sont l'affiliation (recevoir des marques d'affection) et l'évasion (avoir accès à des imaginaires positifs)

Les facteurs de bien-être qui y jouent un rôle central sont la sûreté émotionnelle de base et le sentiment de sécurité physique et morale.

Au niveau des actions et des interactions, les récits évoquent surtout la prise de soin d'un autre ou le fait d'être bénéficiaire des soins prodigués par un autre, la confiance ou les actions destinées à compenser un mal-être.

6.1.4. Les niveaux extrêmes de la dimension

L'angoisse, un sentiment d'anxiété qui n'a pas vraiment d'objet, s'avère le niveau le plus bas de cette dimension. Elle se traduit dans le comportement par de l'agressivité dans les récits ou face aux autres enfants. Les difficultés du sommeil lorsqu'elles sont liées à la peur de la solitude, du noir ou de la perte de contrôle ou encore le refus et l'incapacité d'apporter de la réassurance affective aux autres, relèvent également de ce niveau.

Le niveau le plus élevé de cette dimension clé est l'envie spontanée et la capacité de donner de la réassurance affective aux autres. Les enfants citent la capacité de consoler, de pouvoir expliquer qu'une crainte n'a pas de raison d'être ou encore le pouvoir d'expliquer les raisons du comportement désagréable d'un adulte.

6.1.5. Les indicateurs potentiels :

- Le sentiment de l'enfant que ses besoins primaires sont satisfaits et seront satisfaits dans le futur
- La faible fréquence (ou l'absence) de déménagements et la distance entre les différentes habitations successives
- Les changements d'école, de clubs sportifs, de hobbies.
- La présence et l'attention des parents ou des accompagnants pendant les trajets (« Ne pas être transporté comme un objet »)
- La sécurité par rapport à la circulation lors des trajets quotidiens et aux abords des écoles
- La cohérence des discours et des pratiques des parents, le fait qu'ils admettent leurs erreurs (sortir de l'arbitraire et du rapport de force).

- Ressentir qu'on est un plaisir et pas une charge pour le parent/l'adulte, se sentir désiré, sentir qu'on a été désiré
- Toutes les formes de relation élective avec les parents
- Faire des choses ensemble dans le but d'être ensemble : jouer, visiter, bricoler, se promener
- L'importance que les parents attachent à la présence de chaque membre de la famille et de l'enfant aux moments importants de la famille ou dans les rythmes quotidiens (« On ne mange jamais ensemble car papa n'est jamais là et quand il est là, c'est maman qui est partie »)
- Les témoignages d'affection et les objets symboliques dans la maison : photos des enfants, espace suffisant pour les jouets, rappels visuels (gradation sur le mur par exemple) des étapes de la croissance de l'enfant, albums photos familiaux ou centrés sur l'enfant, conservation des « objets souvenirs » de la petite enfance,
- Raconter à l'enfant son histoire personnelle, reconstituer pour/avec lui les moments de la petite enfance dont il ne se souvient pas (naissance, bêtise, premiers pas, anecdotes amusantes, différences avec les autres enfants,...)
- Expliquer, contextualiser et donner un sens aux spécificités de la situation familiale au niveau affectif (divorce, décès, maladie, ..)
- Offrir une protection contre certains discours incompréhensibles pour l'enfant tenus par des adultes et contre certaines images incompréhensibles ou pouvant susciter des interprétations erronées (JT, films violents, ...)
- Faciliter l'accès aux adultes qui incarnent des « statuts » (professeurs, policiers,...) et aux adultes « non-connus » que l'enfant fréquente (commerçants du quartier, personne âgées, ...). Les enfants qui ne savent pas comment s'adresser à ces deux catégories d'adultes se sentent moins bien que ceux qui estiment savoir le faire.
- Favoriser les rituels du lever (stimulation progressive et adaptée à l'enfant) et du coucher (calme progressif adapté à l'enfant) : faciliter l'endormissement, les rituels, laisser le temps pour se réveiller, fixer les heures de réveil et de coucher, présence lors du repas du matin, codification des règles avec le « doudou »
- La ponctualité des parents lorsqu'ils vont chercher l'enfant (« Ne pas être le dernier »)
- Veiller à ce que les règles soient respectées avec souplesse (les règles non respectées ou appliquées sans discernement créent de l'incertitude)
- Mettre l'enfant en contact avec des situations où le fort utilise sa force pour aider le faible, pas pour l'écraser
- Favoriser un nombre et une qualité de « relations privilégiées » et/ou de « confidences » adaptés à l'enfant (grand parent, meilleur ami, ...)
- Favoriser les relations de solidarité entre les frères et sœurs
- Apprendre aux grands et aux petits à se comprendre et à se respecter
- Favoriser l'enracinement dans le cadre local (quartier, îlot, marché, commerçants, voisins)
- Permettre que la relation avec les animaux soit vécue comme une garantie d'affection

- Protéger l'enfant face aux comportements des grands ou des petits (fratrie, cousins, école, quartier)
- Mettre les enfants en contact avec des contenus culturels promouvant l'harmonie sociale
- Donner accès à des lieux préservés et sécurisés (parcs, plaine de jeux, ...)
- Les enfants (surtout les petits) ont souvent évoqué un indicateur très spécifique en souhaitant que les maisons disposent de grandes fenêtres (dans les murs mais aussi dans la toiture) afin de pouvoir « voir ce qui se passe au dehors ».

6.2. Dimension 2 : Le bien-être « reçu ».

6.2.1. Rappel de la définition de la dimension

Le bien-être « reçu » constitue une deuxième dimension clé du bien-être. Le bien-être reçu vient tout seul, sans que l'enfant doive faire quoi que ce soit pour le provoquer. Plusieurs situations et expériences servent de paradigmes à cette deuxième dimension :

- bronzer au soleil sur la plage
- jouer sans voir passer le temps
- recevoir une marque d'affection spontanée (un baiser, une petite surprise)
- contempler un paysage naturel « préservé »

Ce bien-être reçu se présente souvent comme un « surcroît de bien-être » à l'intérieur d'un moment déjà positif. Les enfants qui jouent au football évoquent le fait de marquer « un but parfait », les enfants plus rêveurs évoquent le fait que l'une ou l'autre de leur ballade habituelle leur a laissé un souvenir particulier alors qu'elle s'est déroulée de façon identique à d'autres ballades. Les plus petits parlent « d'un câlin » en particulier.

6.2.2. Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension :

Cette dimension est la plus facile à décrire par les enfants. C'est sans conteste celle qu'ils associent le plus spontanément au bien-être. C'est aussi celle pour laquelle les représentations « adultes » sont les moins présentes dans leur discours. Leurs récits sont centrés sur leurs souvenirs et expriment leurs attentes de façon presque transparente. Cette dimension est aussi celle qui est la plus éloignée de la notion de mal-être. L'ennui ou le recours à des substituts (les jeux électroniques remplissent parfois cette fonction de n'être qu'une alternative à l'ennui) caractérisent une existence dont cette dimension serait absente ou peu présente.

Cette dimension peut être associée à un état (bronzer sur la plage sans rien faire) ou à un processus (à condition que les quatre étapes du processus soient associées au bien-être). Jouer avec des copains, jouer d'un instrument de musique et danser figurent parmi les exemples les plus cités pour illustrer ce processus (on a envie avant, on se sent bien pendant, on se sent bien après et on peut recevoir des

feedbacks très positifs). Cette dimension peut aussi entraîner des sentiments de bien-être très intenses car elle se prête facilement à des combinaisons de facteurs, d'interactions et de supports de bien-être qui se renforcent les uns les autres (bronzer sur la plage avec des amies en se faisant des confidences, en écoutant de la musique et en observant d'autres jeunes)

Trois éléments ressortent des récits des enfants :

- l'effet quasi instantané : tout à coup on a envie (début du processus) ou on se sent bien (état) « sans avoir rien fait pour » ;
- l'importance des aspects sensoriels (l'autre me touche, le soleil me donne sa chaleur, les yeux ne savent plus où regarder) ;
- le fait qu'on ne prenne conscience de ce type de bien-être qu'après l'avoir vécu, au moment même, on est entièrement absorbé par la situation ou l'expérience de bien-être.

6.2.3. Le lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants

L'univers de référence des expériences et situations de bien-être liées à cette dimension sont principalement de deux types : d'une part les copains et les alentours de la maison (univers des loisirs non structurés), d'autre part les contextes exceptionnels (vacances, parc d'attraction, ...)

Les vécus et états émotionnels de bien-être le plus souvent liés à cette dimension sont l'affiliation (au travers du partage instantané des émotions) et l'insouciance et spontanéité (sentiment de liberté).

Les facteurs de bien-être qui y jouent un rôle central sont le sentiment de sécurité physique et morale (lorsqu'il suffit de se laisser et d'être insouciant) et, dans certains cas, l'entremise (« agency ») lorsqu'il faut que l'enfant crée un cadre pour que cette forme de bien-être puisse se manifester.

Les actions et interactions les plus citées sont la mise à distance des contraintes et des limites (jeux imaginaires, stimulation sensorielle intense, activité physique), la stimulation (sentir un désir de séduction, sentir que c'est fait pour moi, variété des approches, clarté des aspects factuels)

Les supports sont souvent les terrains de jeux, les équipements sportifs, la nature semi sauvage, une météo favorable, la mer ou la plage

Les conséquences de ce type de bien-être peuvent être positives (état de bien-être lié à l'intensité des émotions et des sensations) ou négatives (mal-être lié aux conséquences négatives d'abus ou de prises de risque trop importantes) :

6.2.4. Les niveaux extrêmes de cette dimension :

Le niveau le plus bas c'est l'ennui, la routine, la banalité, l'absence de sensations et d'émotions fortes, la recherche de substituts.

Le niveau le plus haut c'est la conjonction d'un bien-être totalement individuel mais complètement partagé par des pairs (concert d'un groupe de musique qu'on aime, jeu « auto-structuré » pour lequel tous se passionnent, fête où tout le monde s'amuse et oublie son statut et son rôle habituel, ...)

6.2.5. Les indicateurs potentiels :

- La possibilité d'avoir des moments de vie « non-productifs » (sans apprentissage structuré ou finalité fonctionnelle) et « non – structurés » (possibilité de laisser émerger une structuration spontanée)
- L'accès facile à des lieux ouverts, non fonctionnels (espace semi-sauvage comme la forêt, la plage, la montagne, la mer, les prairies, certains parcs)
- L'accès à des contextes bénéficiant d'une météo favorable (le soleil et la chaleur sont présents dans presque tous les témoignages)
- Accès à l'apprentissage des contenus culturels liés aux loisirs et permettant la spontanéité et le dévouement (la musique, la danse, le chant par exemple)
- Accès à l'apprentissage de la maîtrise corporelle liées aux activités permettant la spontanéité et le dévouement (nager, sauter, faire des cumulets, rouler en vélo)
- La possibilité d'utiliser des équipements sportifs (piscine, terrain de football, ...) ou culturels (scène, équipement vidéo,...) de façon libre ou détournée (piscine avec toboggan, endroits où l'on peut crier ou faire du bruit, ...)
- La reconnaissance par les adultes de la légitimité de comportements et attitudes liées à cette dimension

6.3. Dimension 3 : Le bien-être culturel et social

6.3.1. Rappel de la définition de la dimension

Le bien-être culturel et social suppose à la fois un cadre de référence et une démarche de l'enfant. Cette dimension relève du fait de trouver une place (un rôle, un statut) au sein d'un groupe social plus ou moins structuré.

Les expériences et situations les plus citées sont :

- avoir un meilleur ami au sein d'un groupe de référence de trois à cinq copains ou copines
- avoir un petit ami ou une petite amie
- réussir une épreuve valorisée par un groupe (obtenir un brevet, battre un record, ...)
- être intégré dans un groupe de référence socialement défini (être musicien, avoir une nationalité, être reconnu comme membre d'une famille, avoir un lien vivant avec une histoire et des racines, recevoir un totem ou un surnom,...)

6.3.2. Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension.

La différence qu'ils établissent implicitement entre l'intégration sociale horizontale (avec les pairs et par rapport au présent) et l'intégration sociale verticale (vis-à-vis des adultes et du passé) s'avère la caractéristique la plus prononcée du discours des enfants à propos de cette dimension.

Les récits et témoignages illustrant l'intégration sociale horizontale sont nombreux, détaillés et variés. Ils sont centrés sur les besoins des enfants et peu marqués par les discours et représentations des adultes, sauf en ce qui concerne l'univers de la consommation.

Par contre, on recense peu de témoignages illustrant l'intégration verticale. En outre, ces derniers sont souvent assez stéréotypés et apparaissent comme la répétition non appropriée de propos d'adultes. Le discours à ce propos est peu investi. Les enfants d'origine étrangère (vivant avec leurs parents ou adoptés) sont parmi les seuls chez qui l'intégration verticale fait l'objet de récits et de témoignages riches, spontanés et détaillés. Le plus souvent, ces récits ont trait aux vacances que l'on passe dans le pays d'origine avec la famille au sens large.

Cette dimension est celle que les enfants associent le plus à leur image du bonheur, dans la mesure où le bonheur consiste essentiellement selon eux à ne vivre que des relations harmonieuses et solidaires.

Cette dimension est davantage liée à des processus (désir d'appartenance, décodage du cadre, intégration, appartenance, valorisation) qu'à des états.

6.3.3. Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.

L'univers de référence des expériences et des situations varie selon le type d'intégration dont il s'agit. L'intégration verticale se joue presque uniquement dans le contexte familial. Il s'agit ici de la famille dans ses aspects les plus symboliques et « institutionnels » : respect dû aux plus âgés, rituels familiaux formalisés, traditions familiales (les enfants ont cité par exemple les recettes de cuisine, les décorations lors de certaines fêtes, le choix des prénoms ou des parrains et marraines, l'appartenance religieuse ou philosophique).

Lorsque le pays, la langue, l'histoire, les symboles nationaux ou régionaux sont évoqués, ils correspondent surtout à la dimension 1 (vivre en paix, sans risque de guerre) qu'à la dimension 3 (sauf dans le cas déjà cité des enfants d'origine étrangère).

L'intégration horizontale se joue essentiellement dans l'univers des loisirs avec les pairs et à l'école (Il est frappant de constater que cette dernière est peu citée au niveau de l'intégration verticale, ni en ce qui concerne le passé, ni en ce qui concerne le futur).

Tous les états émotionnels de bien-être sont cités, aucun ne ressort davantage. Les déterminants et facteurs de bien-être les plus cités sont la sécurité physique et morale (prévisibilité des personnes, repères sociaux), appartenance et reconnaissance sociale (respect des différences, réciprocité des relations, solidarité), confiance en soi (sentiment que l'on compte pour les autres, regard bienveillant, relation électives, équipement nécessaire à l'intégration).

Les actions et interactions les plus citées sont : faire confiance, feedback, ouverture vers le monde adulte (appartenir à un collectif solidaire et harmonieux).

Les supports sont les parents pour l'intégration verticale et les copains pour l'intégration horizontale. Seules les filles de Bruxelles (3^o secondaire) ont décrit leur école comme un lieu de liberté et de partage où chacun se sent bien à sa place et ont insisté sur le rôle de certains professeurs dans la constitution du groupe d'amies.

6.3.4. Les niveaux extrêmes de cette dimension

Le niveau le plus bas consiste en l'exclusion sociale verticale (traditions, racines, famille, adultes) et horizontale (ne pas trouver sa place parmi les pairs, à l'école, dans les relations avec les jeunes du sexe opposé).

Le niveau le plus haut est la « multi-appartenance » harmonieuse, à la fois au niveau de l'intégration verticale et de l'intégration horizontale. Bénéficier de ce niveau permet le développement d'une personnalité « mosaïque » équilibrée c'est-à-dire le fait d'être à l'aise au sein d'univers très différents et de passer de l'un à l'autre de façon souple.

6.3.5. Les indicateurs potentiels

- Connaissance des signes de l'intégration sociale des parents (quelles études ont-ils accomplies ?, quel métier exercent-ils ?, quelles sont leurs croyances et leurs valeurs ?, pour quoi sont-ils prêts à faire des sacrifices ?)
- Respect des normes sociales dans les relations parents enfants : fêter les anniversaires, vacances en famille, venir aux réunions de parents, fêtes de l'école, remise de diplôme, fin de camp
- Ponctualité lorsque les parents conduisent les enfants quelque part (être à l'heure, ne pas se faire remarquer négativement)
- Respect des lois et bons usages par les parents : code de la route, alcool, tabac, alimentation saine, pollution
- Avoir un ou des domaines d'excellence (musique, sport, ...) reconnu(s) de façon plus ou moins formelle (brevet, coupe, ceinture, possibilité de jouer de la musique en public, ...)
- Avoir accès à des organisations et institutions qui pratiquent l'évaluation multi critères (ne pas être « coincé » dans un feedback négatif, prise en compte des différentes formes d'intelligence ou des différents types d'aptitudes)

- Avoir accès à des organisations et des institutions qui favorisent les formes d'intégration et de valorisation multiples (« pouvoir venir jouer ma musique à l'école même si je ne suis pas un brillant élève »)
- Appartenance choisie à des clubs et associations
- Possibilité de développer des relations électives (choisir soi-même ses amis et amies)
- Non enfermement dans les groupes de référence
- Appartenance « libre » ou « consentie » à une religion ou une école philosophique et/ou adoption des codes de cette religion/école philosophique
- Connaissance et appropriation de symboles sociaux consensuels (Droits de l'Homme, régime démocratique, ONG, organisations internationales, ...)

6.4. Dimension 4 : Le bien-être psychologique et moral ou le désir de se sentir bien avec soi-même

6.4.1. Rappel de la définition de la dimension

Le bien-être psychologique et moral a trait au fait de se sentir bien avec soi-même, d'être à l'aise (voire fier) de ce que l'on est et de ce qu'on veut devenir. Les enfants racontent peu d'expériences qui correspondent à cette dimension mais en citent ou en expriment des manifestations :

- Pouvoir rester seul en silence dans le noir, sans aucune stimulation
- Prendre aisément la parole lors des rencontres
- Avoir des référents en matière de bien-être, savoir distinguer bien-être et mal être
- Pouvoir exprimer facilement ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas (comme s'ils avaient déjà réalisé la recherche par eux-mêmes avant qu'on ne les rencontre)
- Jouer de la musique seul (ou dessiner ou écrire ou toute autre démarche de création), pour soi, sans témoin
- Pouvoir prendre ses distances vis-à-vis des groupes de références lorsqu'on n'est pas d'accord ou pas en phase
- Pouvoir éteindre son GSM ou couper sa connexion informatique
- Être ouvert à la différence sous toutes ses formes, la considérer à priori comme une opportunité plutôt que comme une menace
- Sentiment d'être responsable de donner un sens à ce qui nous arrive
- Capacité à l'autocritique
- Attitude des parents et des adultes de référence face à l'échec
- Capacité à surmonter les échecs, capacité à distinguer les jugements de fait et les jugements de valeur

6.4.2. Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension

Comme énoncé plus haut, cette dimension est difficile à exprimer pour les enfants. Elle apparaît donc surtout en comparant les récits des enfants qui l'évoquent avec

ceux des enfants qui n'en parlent pas. Elle a aussi été analysée au travers des réactions de certains enfants lorsqu'ils se retrouvaient face au travail réalisé par d'autres groupes.

Une autre difficulté d'approche de cette dimension tient à son caractère très intériorisé. Elle n'est pas tant liée à des activités ou des contextes qu'à un état intérieur. Il s'agit plutôt d'un état que d'un processus. Cet état entretient peu de liens avec le mal-être car si on ne le connaît pas, son absence ne constitue pas un « manque ». Certains enfants disaient ainsi faire en sorte d'éviter systématiquement la solitude afin de ne pas être confrontés à eux-mêmes. Les moyens les plus cités pour éviter cette confrontation interne sont : mettre de la musique, aller vers d'autres personnes, se connecter à d'autres via le téléphone ou MSN, aller vers les lieux où l'on « est sûr de voir des gens ou encore « allumer la télévision et regarder n'importe quoi ». Cette dimension a peu de liens avec les besoins primaires. Elle a également pour caractéristiques de requérir très peu de supports. Les seuls qui sont cités sont : disposer d'un lieu d'isolement (de préférence une chambre à soi) et, parfois, surtout chez les filles, le fait d'écrire un journal intime. Le blog, parfois cité, correspond plus souvent à un désir de confiance (dimension 3) ou d'exposition (dimension 5).

6.4.3. Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.

Les univers de référence de cette dimension clé sont la solitude et la confiance à quelqu'un qui se met entièrement dans l'écoute, sans réagir ou interrompre. Plutôt que de parler de solitude, certains enfants évoquent plutôt les moments où « ils ne sont pas entourés »

Les vécus et états émotionnels de bien-être les plus associés à cette dimension sont l'évasion et la concentration, parfois vécue de façon positive, parfois vécue de façon neutre ou négative.

Les déterminants et facteurs de bien-être liés à cette dimension sont l'assurance émotionnelle de base (davantage dans l'idée de compter sur moi que dans celle de compter sur un autre), la confiance en soi/l'image positive de soi (sentiment de son individualité, impression de ne pas être un obstacle à son bien-être) et l'entremise (« agency » : disposer d'une liberté adaptée à mon stade de développement et à mes besoins).

Les actions et interactions fréquemment citées sont : se retirer temporairement de la vie sociale (accès à un lieu adéquat, sentiment qu'on ne sera pas interrompu, possibilité de choisir quand cela commence et finit), éloigner les limites du réel (jeu imaginaire), stimuler ou être stimulé, chercher une ouverture vers le monde adulte (imaginaire positif du devenir adulte)

Comme expliqué plus haut, peu de supports sont cités.

Cette dimension produit un impact considérable sur le bien-être et sur les autres dimensions car elle permet aux enfants de choisir « consciemment » plutôt qu'intuitivement ou aléatoirement les expériences et situations de bien-être qui leur conviennent.

6.4.4. Les niveaux extrêmes de cette dimension

L'absence de tout retour sur soi qui se traduit par l'incapacité de savoir et/ou d'exprimer ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas (être, faire, devenir, avoir). constitue le niveau le plus bas de cette dimension.

Le niveau le plus haut se traduit par la capacité de sentir, de savoir et de savoir exprimer ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas (être, faire, devenir, avoir) et par une attitude d'ouverture (voire de curiosité) pour les personnes qui ont des goûts différents.

6.4.5. Les indicateurs potentiels

- La capacité à surmonter seul les états émotionnels négatifs (tristesse, sentiment d'abandon, sentiment d'exclusion,..)
- Accès et/ou pratiques de démarches d'introspection (méditation, yoga, techniques de retour sur soi, techniques de relaxation, pratiques religieuses du même type,...)
- Accès et/ou pratiques d'accompagnement personnalisé (confident, accompagnement psychologique, entretiens PMS, médecines alternatives, guide spirituel, ...)
- Maîtrise minimale de quelques concepts clés (intériorité, individualité, personnalité, identité)
- Pratique de la lecture et libre choix des lectures
- Pratique d'activités de type artistique dans une visée créative
- Largeur (variation) et profondeur (détails) de l'imaginaire personnel
- Appropriation personnelle des codes et repères sociaux qu'on véhicule (signes religieux, piercings, bijoux, codes vestimentaires, ...)
- Possibilité d'aller dormir dans d'autres familles ou d'inviter des amis à dormir chez soi cette pratique constitue un contexte idéal pour les confidences selon les enfants
- Connaissance de la biographie de figures historiques ou contemporaines de référence pouvant servir de modèles ou de repoussoirs
- Expérience de la diversité des valeurs et des pratiques sociales (pouvoir relativiser)
- Ouverture aux autres cultures (visites de musées et d'expositions, voyages à l'étranger, connaissances historiques et géographiques, rencontres, vision de documentaires,...)
- Les cours de morale laïque ou de religion lorsqu'ils induisent chez l'enfant une réflexion sur lui-même.

6.5. Dimension 5 : Le bien-être comme source de droits ou le désir de devenir acteur

6.5.1. Rappel de la définition de la dimension

Cette dernière dimension est directement liée à ce que nous avons appelé « l'agency ». Il s'agit du bien-être lié au fait de se sentir le droit d'exprimer sa propre vision des choses et de revendiquer ce à quoi on estime avoir droit. Il s'agit donc produire un impact non seulement sur les éléments matériels mais aussi sur les règles instituées, voire même sur les principes de légitimité des règles instituées. « Pourquoi les professeurs ont-ils le droit de porter des jugements de valeur sur nous (paresseux, travailleur) alors que nous n'avons pas le droit d'en porter sur eux ? », « Pourquoi les garçons peuvent-ils sortir en ville quand ils veulent, sans donner l'heure de leur retour et nous (les filles) pas ? ».

Lorsque l'enfant parvient à exprimer et à défendre un point de vue alors que le cadre ne lui donnait pas ce droit, il déclare se sentir bien.

6.5.2. Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension

Cette dimension est facilement exprimée par la plupart des enfants car ils reçoivent de nombreux messages leur disant qu'ils disposent de droits, en particulier celui de choisir ce qui leur plaît. Les messages liés à la protection de l'enfance, aux droits des enfants entrent en résonance avec les discours publicitaires qui leur sont adressés pour les convaincre qu'ils ont le droit à la parole. Cette conviction est parfois renforcée par le fait que les problèmes des adultes qui les entourent leur parviennent sans filtre, via les confidences de ces mêmes adultes ou parce que les comportements de leurs parents les placent en position d'enfant rois.

Cette dimension peut se manifester de deux façons assez différentes. Parfois, elle se présente comme la répétition d'un certain nombre de « stéréotypes sociaux » (« Dans la publicité ils disent que ... ») ou comme le désir de bénéficier des mêmes droits que d'autres enfants (« Martine, elle, elle a déjà un GSM, d'ailleurs toutes les filles de ma classe en ont un ») ou encore via l'identification à un personnage de fiction. Cette première forme de manifestation se présente généralement quand la dimension 4 (capacité d'un retour sur soi) se trouve à un niveau assez bas et chez les plus jeunes.

Chez d'autres enfants, qui disposent d'une forte capacité de retour sur eux-mêmes, cette dimension prend la forme d'une expression de besoins ou de désirs personnels, sans timidité mais aussi sans excès.

Cette dimension relève le plus souvent d'un processus que d'un état.

6.5.3. Le lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants

L'univers de référence des situations et expériences de bien-être associées à cette dimension clé sont les contextes normés ou les aspects normés des contextes non normés.

Les vécus et états émotionnels de bien-être les plus fréquents sont la compétition, l'audace, le défi ou parfois la concentration.

Les déterminants et facteurs de bien-être sont l'agency et l'image positive de soi

Les actions et interactions sont: compenser un mal être, poser les limites et les contraintes, ouverture vers le monde adulte (décodage)

Les supports sont divers et difficiles à identifier. La conscience des droits peut provenir de beaucoup de sources différentes (mal-être qui déclenche une contestation, connaissances d'autres façons de faire, contact avec des discours adultes contradictoires, contact avec d'autres cultures). Deux supports ressortent malgré tout : l'expérience et la culture du débat d'idées (essentiellement en famille, parfois à l'école, cours de français ou de morale ou de religion) et la mobilité géographique.

6.5.4. Les niveaux extrêmes de la dimension

Le niveau le plus bas est l'incapacité d'exprimer publiquement ses préférences ou ses opinions, particulièrement lorsqu'elles sont en décalage par rapport à celles des autres. Un niveau légèrement supérieur consiste à manifester de la violence non verbale en cas de désaccord.

Le niveau le plus haut s'avère la capacité de s'intégrer dans une action collective structurée de changement sans renier ses points de vue personnels (par exemple, un mouvement de contestation dans une classe qui fédère les enfants autour d'une ou deux revendications et les amène à désigner des représentants. Le cas le plus détaillé qui illustre ce niveau a été raconté par les filles de troisième année secondaire de Bruxelles).

6.5.5. Les indicateurs potentiels :

- La richesse et la diversité des moyens d'expression
- L'appropriation d'un référent (réel ou imaginaire) du bien-être (comme celui d'épanouissement personnel par exemple)
- La prise de responsabilité dans le monde associatif ou dans les institutions fréquentées ou dans des mouvements sociaux ou dans des organisations de jeunesse
- L'appropriation minimale des concepts de justice, d'équité et de démocratie
- La capacité à s'exprimer de façon structurée pour défendre ses droits

- La participation à des compétitions encadrées et soumises à des règles
- L'intérêt pour les débats citoyens
- L'attitude bienveillante des parents et des autres adultes face à l'expression des enfants

7. Autres recommandations et informations utiles pour la mise au point d'un plan d'action

La recherche a mis en évidence un certain nombre de constats qui entretiennent un lien direct avec le bien-être. Un certain nombre d'entre eux ont été intégrés de façon plus ou moins complète dans l'analyse mais il est utile de les reprendre ici de façon synthétique.

On peut ainsi citer :

- Le sentiment partagé par de nombreux jeunes (particulièrement ceux de douze à quinze ans) que la jeunesse n'est pas aimée et que peu d'efforts sont entrepris à son égard. Ce sentiment s'exprime par exemple, lorsque ces jeunes évoquent : l'agressivité de certains adultes à leur égard, l'image des jeunes dans les media, l'état des bâtiments scolaires, le manque de lieux de rencontres adaptés à leur âge, l'impuissance des adultes à les protéger du racket ou des agressions verbales lors de leurs déplacements, le manque de propreté des lieux qu'ils fréquentent ou qui leur sont réservés (le cas emblématique des toilettes d'école et l'absence de douches dans les salles de gymnastique ont été cités plusieurs fois). Ce sentiment est souvent renforcé par celui de ne pas être entendu et de ne pas pouvoir exercer d'impact sur les choses.
- Ce sentiment est encore renforcé lorsque :
 - o ces jeunes font partie d'une minorité (cf. les remarques des jeunes filles d'origine étrangère du groupe 13 de Bruxelles Ville).
 - o ces jeunes ont l'impression d'être l'objet d'une suspicion systématique (cf. le jeune de Namur qui explique que dans son village, dès que quelque chose se passe, c'est toujours le même groupe d'adolescents qui est suspecté en premier par la police)
 - o des adultes ayant des responsabilités envers eux dépassent leur rôle et posent des jugements personnels plutôt que des évaluations objectives
 - o des adultes ayant des responsabilités envers eux généralisent à tout un groupe ou à tous les jeunes des faits ou tendances qui ne concernent qu'une personne ou un nombre limité de jeunes
- Chez les plus jeunes (surtout les deux dernières années du fondamental) apparaît souvent un sentiment d'incompréhension face au monde adulte. Ce sentiment est généré par trois éléments :
 - o Le contraste entre le discours et les comportements des adultes : à propos de nombreux problèmes, les adultes « crient au loup » mais paraissent ne rien faire (l'environnement et la pauvreté sont les cas les plus cités)
 - o L'ignorance des modes de décision et d'action des pouvoirs publics qui donnent une impression d'inaction

- Une image du monde de l'entreprise qui induit l'idée que travailler est source de fatigues et de frustrations mais presque jamais de plaisir ou d'épanouissement
- La relation ambivalente de l'école avec le bien-être. Pour certains enfants, l'école n'est synonyme de bien-être que « quand l'école n'est pas l'école » (cours de récréation, sorties de classe, moments libres en classes vertes, moments libres des voyages de classe). Pour d'autres, aller à l'école est synonyme de bien-être, soit en complément du bien-être familial et en harmonie avec celui-ci soit en opposition avec l'univers familial. Deux éléments semblent à l'origine de ces deux positions opposées à propos du lien entre le bien-être et l'école :
 - Les possibilités d'« agency » que l'école offre c'est-à-dire les possibilités « d'être à la manœuvre » dans un cadre de référence clair.
 - Le fait que les dimensions de bien-être liées à l'école (par exemple la vie sociale et la découverte) se renforcent au lieu de s'opposer. Ce dernier élément est un de ceux qui est le plus corrélé avec le milieu social : dans les milieux aisés, les enfants ont plus souvent des copains qui les aident à réussir et profitent plus souvent des apprentissages pour développer de nouvelles relations sociales (échanges entre écoles, stages de langue, ..). Dans les milieux défavorisés cette synergie semble très difficile à réaliser, l'univers des copains s'opposant parfois même frontalement à celui de l'école (cf. Groupe 7 – Bruxelles Ville, 6° primaire)
- Un type de support essentiel au bien-être semble difficilement accessible aux enfants vivant dans les centres villes. Il s'agit d'espaces extérieurs, soumis à un contrôle social informel et que les enfants peuvent utiliser de façon libre. Les jardins d'aventure, les parcs publics, les plaines de jeux et les terrains de sport en libre accès sont les plus cités. Plusieurs adolescents ont ainsi insisté sur l'importance des équipements ludiques (toboggan, jets d'eau,..) dans les piscines.
- Nombreux sont les jeunes qui disent rechercher des formes de contrôle social « douces » comme les voisins, les adultes en général, les surveillants qui connaissent ceux qu'ils surveillent et agissent de façon souple. Certains ont le sentiment que la plupart de leurs lieux de vie sont soit laissés sans contrôle, soit font l'objet d'un contrôle social « exagéré » (contrôle systématique, répression sans nuance ni souplesse).
- Le statut d'adulte n'est pas un statut désirable pour tous les jeunes. Aux yeux des jeunes, l'autonomie financière est la composante la plus attirante du statut d'adulte. Mais, en observant les adultes de leur entourage, les jeunes perçoivent les responsabilités, les contraintes, les tracasseries, les problèmes professionnels, la fragilité sociale ou affective. Tous ces éléments ne leur donnent pas une image enviable du statut d'adulte. On pourrait ainsi assister dans les années qui viennent à « une panne du désir de grandir ». D'ailleurs, un certain nombre de jeunes a l'impression que certains adultes ne veulent pas non plus du statut d'adulte. Selon les déclarations de ces jeunes, les adultes « sont jaloux d'eux » et veulent à tout prix « rester jeunes ».

- Dans la ligne du point précédent, cette « nostalgie de la jeunesse » prêtée aux adultes par les jeunes, trouve comme un écho dans les propos des adolescents envers les enfants. Selon les aînés, « les plus jeunes ont tous les droits ». Le discours des jeunes de douze à quinze ans au sujet des enfants plus jeunes ressemble parfois étrangement au discours que ces mêmes jeunes prêtent aux adultes à leur propos.
- Malgré tous les efforts entrepris ces dernières années, il faut constater que les représentations des rôles masculins et féminins continuent à rester très proches des anciens stéréotypes.
- L'importance pour le bien-être de disposer de repères et d'étapes symboliques qui balisent le chemin vers l'âge adulte et confirment la croissance et le développement de l'enfant.
- Le rôle particulier des organisations de jeunesse et ce, à un double niveau :
 - o En termes d'agency, les enfants les considèrent comme ce qui se fait de mieux. Le « camp » par exemple constitue l'exemple paradigmatique d'une situation où les jeunes se sentent « à la manœuvre » tout en disposant d'un cadre de référence clair et solide.
 - o Elles constituent des contextes où la synergie des différents facteurs de bien-être semble être la règle alors qu'elle est plutôt l'exception dans de nombreux autres contextes de vie.
- L'importance de pouvoir se confronter à des règles et à des limites.
- La difficulté pour les enfants de se rattacher à un « collectif » clair. Dans certains groupes, l'imaginaire « belge » continue de fonctionner mais de nombreux enfants ont du mal à situer les communautés auxquelles ils appartiennent. Le lien avec la famille et l'appropriation des lieux de vie devient de ce fait encore plus important.
- L'importance de s'approprier la ville et les espaces urbains
- Le besoin du groupe pour vivre pleinement comme individu, l'idée que le groupe (la famille, le groupe de copains, la classe) doit être au service de l'épanouissement de chacun de ses membres plutôt qu'au service d'une règle abstraite.
- On retrouve chez les jeunes les quatre formes du sentiment d'insécurité que le « Rapport général sur le sentiment d'insécurité » de la Fondation Roi Baudouin avait mis en évidence : se sentir victime d'un rapport de force défavorable, éprouver une perte de sens au travers de la rupture avec les institutions compétentes (par exemple lorsque les jeunes ont le sentiment que la police laisse faire ou s'en prend injustement à eux), souffrir de la disparition des zones de refuge personnelles ou encore ressentir le manque de possibilités de rencontre, de contacts et de communication spontanés (ne pas connaître ses voisins, absence de dialogue dans les transports en commun)

8. Conclusions

La recherche était basée sur un pari celui de la capacité des enfants à formuler, à clarifier et à structurer leur vision de leur bien-être positif. Beaucoup d'éléments permettent de penser que ce pari est gagné. Que ce soit l'enthousiasme des enfants pour participer, leur progression lors des trois rencontres, la diversité des réactions entre les groupes d'enfants, le nombre et la qualité des informations recueillies, les idées et indications pour la formulation d'indicateurs axés sur le bien-être positif, tout indique que la démarche avait du sens mais aussi une utilité pratique incontestable.

Si on ne devait retenir qu'un seul élément de la recherche, c'est sans doute l'importance du lien entre le bien-être positif et le sens. Si le point de vue l'enfant est un élément central de la définition d'indicateurs de bien-être positif, c'est parce que, la plupart du temps, son bien-être ne dépend ni d'un contexte, ni d'un fait matériel mais du sens qu'il leur donne.

Table des matières

INTRODUCTION : LE RÔLE ET LE CONTENU DE CE DOCUMENT	2
LEXIQUE :	3
1. RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....	4
2. EXPOSÉ CIRCONSTANCIÉ DE LA MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE	10
2.1. RAPPEL DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE	10
2.2. QUELQUES SPÉCIFICITÉS DE LA RECHERCHE	11
2.2.1. <i>La notion de bien-être</i> :	11
2.2.2. <i>Les personnes interrogées</i> :	11
2.3. LA MÉTHODE DE RECHERCHE.....	11
2.3 L'ÉCHANTILLON	13
2.3.1. <i>Echantillon recherché</i> :	13
2.3.2. <i>Echantillon observé</i>	14
2.4. LE RECRUTEMENT DES ENFANTS.....	18
2.5. LA RÉCOLTE DES DONNÉES	19
2.5.1. <i>Introduction</i>	19
2.5.2. <i>La rencontre 1 : l'inventaire des thèmes et dimensions associés au bien-être</i>	19
2.5.3. <i>La rencontre 2 : Analyse conceptuelle-des témoignages recueillis lors de la rencontre 1</i> 21	
2.5.4. <i>La rencontre 3 : Validation de la pertinence des témoignages recueillis lors des deux premières phases et structuration du matériel récolté</i>	23
2.5.5. <i>Evaluation et adaptation de l'approche</i>	24
2.6. L'ANIMATION DES DISCUSSIONS	24
2.6.1. <i>Synthèse des exercices et caractéristiques spécifiques de chaque groupe d'enfants</i>	25
2.6.2. <i>Description des principaux exercices utilisés</i>	26
2.6.3. <i>L'influence « indirecte » des adultes</i>	33
2.7. L'ANALYSE.....	33
2.7.1. <i>La structuration des dimensions par les enfants</i>	33
2.7.2. <i>L'interaction entre les groupes</i>	34
2.7.3. <i>Le dépouillement en cours de recherche</i>	34
2.7.4. <i>Le dépouillement et l'analyse finales</i>	35
2.8. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	35
3. EXPOSE CIRCONSTANCIÉ DES ENSEIGNEMENTS TIRES DES TROIS PHASES DE LA RECHERCHE	37
3.1. LES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE OU DE QUOI LES ENFANTS PARLENT-ILS QUAND ILS PARLENT DU BIEN-ÊTRE	37
3.2. LA DÉFINITION DU BIEN-ÊTRE.....	37
3.2.1. <i>Rappel des objectifs de la recherche</i>	37
3.2.2. <i>La difficulté de parler du bien-être</i>	37
3.2.3. <i>Expression structurée, expression spontanée et comparaison</i>	38
3.2.4. <i>Besoins et représentation</i>	39
3.2.5. <i>Bien-être et bonheur</i>	39
3.2.6. <i>Bien-être et mal être</i>	39
3.2.7. <i>Les besoins primaires</i> :	40
3.2.8. <i>Le bien-être : état et processus</i>	40
3.2.9. <i>Le monde des adultes</i>	41
3.3. LES NIVEAUX DE BIEN-ÊTRE.....	41
3.4. LES SITUATIONS DE BIEN-ÊTRE.....	43
3.4.1. <i>La manière dont les enfants classent les situations liées au bien-être</i>	43
3.4.2. <i>Exemples de situations de bien-être liées à la famille</i>	44
3.4.3. <i>Exemples de situations de bien-être liées à l'univers des avec « copains »</i>	46

3.4.4.	<i>Exemples de situations de bien-être liées à l'école.....</i>	48
3.4.5.	<i>Exemples de situations de bien-être liées à des contextes exceptionnels.....</i>	49
3.4.6.	<i>Exemples de situations de bien-être liées à la solitude et au rapport à soi.....</i>	51
3.4.7.	<i>Exemples de situations de bien-être dans lesquelles on est seul face au regard des autres</i>	52
3.4.8.	<i>Exemples de situations de bien-être liées à l'impact que l'enfant a sur le monde</i>	54
3.4.9.	<i>Exemples de situations de bien-être liées au devenir adulte.....</i>	54
3.4.10.	<i>Exemples de situations de bien-être liées à la compréhension du monde adulte.....</i>	55
3.5.	LES VÉCUS ET LES ÉTATS ÉMOTIONNELS ASSOCIÉS AU BIEN-ÊTRE	56
3.5.1.	<i>L'affiliation.....</i>	57
3.5.2.	<i>L'insouciance et la spontanéité</i>	57
3.5.3.	<i>La compétition.....</i>	57
3.5.4.	<i>Le défi et l'audace</i>	58
3.5.5.	<i>Le calme et l'évasion dans l'imaginaire.....</i>	58
3.5.6.	<i>La concentration et la réflexion.....</i>	58
3.6.	LES DÉTERMINANTS OU FACTEURS DE BIEN-ÊTRE	59
3.6.1.	<i>Qu'est ce qu'un facteur de bien-être ?</i>	59
3.6.2.	<i>Les facteurs de bien-être.....</i>	59
3.6.3.	<i>La sûreté émotionnelle de base (« feeling secure »).....</i>	59
3.6.4.	<i>Le sentiment de sécurité physique (« keeping safe ») et morale (l'absence d'agression)</i>	62
3.6.5.	<i>L'appartenance et la reconnaissance sociale</i>	63
3.6.6.	<i>La confiance en soi/l'image positive de soi</i>	64
3.6.7.	<i>L'agency.....</i>	66
3.7.	LES ACTIONS ET LES INTERACTIONS.....	66
3.7.1.	<i>Prendre soin de quelqu'un ou que quelqu'un prenne soin de moi.....</i>	66
3.7.2.	<i>Compenser un mal-être.....</i>	67
3.7.3.	<i>Faire confiance ou recevoir la confiance</i>	67
3.7.4.	<i>Mettre les limites et les contraintes à distance :</i>	68
3.7.5.	<i>Le retrait de la vie sociale.....</i>	69
3.7.6.	<i>La stimulation.....</i>	70
3.7.7.	<i>Le feedback (tout ce qui vient après l'expérience).....</i>	70
3.7.8.	<i>L'ouverture vers le monde adulte.....</i>	71
3.8.	LES SUPPORTS DU BIEN-ÊTRE	74
3.8.1.	<i>Les personnes.....</i>	74
3.8.2.	<i>Les lieux.....</i>	75
3.8.3.	<i>Les moments.....</i>	76
3.8.4.	<i>Les objets</i>	77
3.8.5.	<i>Les animaux domestiques</i>	77
3.8.6.	<i>Les habitudes.....</i>	77
3.9.	LES CONSÉQUENCES DU BIEN-ÊTRE	78
4.	CE QUE LES ENFANTS ENTENDENT PAR BIEN-ETRE : LE CONCEPT DE BIEN-ETRE	79
4.1.	DIMENSION 1 : LA DISPONIBILITÉ POSITIVE	79
4.2.	DIMENSION 2 : LE BIEN-ÊTRE « REÇU », SE SENTIR BIEN SANS RIEN DEVOIR FAIRE POUR	79
4.3.	DIMENSION 3 : LE BIEN-ÊTRE CULTUREL ET SOCIAL	80
4.4.	DIMENSION 4 : LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE ET MORAL	80
4.5.	DIMENSION 5 : LE BIEN ÊTRE COMME SOURCE DE DROITS	81
5.	RECOMMANDATIONS QUANT AU CHOIX D'INDICATEURS DE BIEN-ÊTRE BASÉS SUR LES CONCEPTIONS QU'EN ONT LES ENFANTS.....	82
5.1.	LES APPORTS DE LA RECHERCHE	82
5.1.1.	<i>La notion de bien-être.....</i>	82
5.1.2.	<i>La richesse des informations récoltées en matière d'indicateurs de bien-être</i>	82
5.1.3.	<i>La spécificité des indicateurs récoltés.....</i>	82
5.2.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	82

5.2.1.	<i>La saturation de l'information.....</i>	82
5.2.2.	<i>Le point de vue des enfants sur leur bien-être.....</i>	83
5.2.3.	<i>L'influence indirecte des points de vue de l'adulte.....</i>	83
5.3.	LA SPÉCIFICITÉ DES INDICATEURS DE BIEN-ÊTRE ÉTUDIÉS.....	83
5.3.1.	<i>La discussion épistémologique entre approche objective et subjective.....</i>	83
5.3.2.	<i>L'importance de la dimension subjective.....</i>	84
5.3.3.	<i>La variabilité sociale et personnelle.....</i>	84
5.3.4.	<i>La mesure du bien-être.....</i>	84
5.3.5.	<i>La non linéarité.....</i>	84
5.4.	CONSÉQUENCES POUR LE CHOIX DES INDICATEURS.....	85
5.4.1.	<i>L'impossibilité de l'exhaustivité.....</i>	85
6.	LISTE DE RECOMMANDATIONS POUR LE CHOIX D'INDICATEURS.....	86
6.1.	DIMENSION 1 : LE BIEN-ÊTRE COMME DISPONIBILITÉ POSITIVE.....	86
6.1.1.	<i>Rappel de la définition de la dimension.....</i>	86
6.1.2.	<i>Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension.....</i>	86
6.1.3.	<i>Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.....</i>	87
6.1.4.	<i>Les niveaux extrêmes de la dimension.....</i>	87
6.1.5.	<i>Les indicateurs potentiels :.....</i>	87
6.2.	DIMENSION 2 : LE BIEN-ÊTRE « REÇU ».....	89
6.2.1.	<i>Rappel de la définition de la dimension.....</i>	89
6.2.2.	<i>Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension :.....</i>	89
6.2.3.	<i>Le lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.....</i>	90
6.2.4.	<i>Les niveaux extrêmes de cette dimension :.....</i>	90
6.2.5.	<i>Les indicateurs potentiels :.....</i>	91
6.3.	DIMENSION 3 : LE BIEN-ÊTRE CULTUREL ET SOCIAL.....	91
6.3.1.	<i>Rappel de la définition de la dimension.....</i>	91
6.3.2.	<i>Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension.....</i>	92
6.3.3.	<i>Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.....</i>	92
6.3.4.	<i>Les niveaux extrêmes de cette dimension.....</i>	93
6.3.5.	<i>Les indicateurs potentiels.....</i>	93
6.4.	DIMENSION 4 : LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE ET MORAL OU LE DÉSIR DE SE SENTIR BIEN AVEC SOI-MÊME.....	94
6.4.1.	<i>Rappel de la définition de la dimension.....</i>	94
6.4.2.	<i>Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension.....</i>	94
6.4.3.	<i>Lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.....</i>	95
6.4.4.	<i>Les niveaux extrêmes de cette dimension.....</i>	96
6.4.5.	<i>Les indicateurs potentiels.....</i>	96
6.5.	DIMENSION 5 : LE BIEN-ÊTRE COMME SOURCE DE DROITS OU LE DÉSIR DE DEVENIR ACTEUR.....	97
6.5.1.	<i>Rappel de la définition de la dimension.....</i>	97
6.5.2.	<i>Caractéristiques du discours des enfants à propos de cette dimension.....</i>	97
6.5.3.	<i>Le lien entre cette dimension et les catégories émergentes du discours des enfants.....</i>	98
6.5.4.	<i>Les niveaux extrêmes de la dimension.....</i>	98
6.5.5.	<i>Les indicateurs potentiels :.....</i>	98
7.	AUTRES RECOMMANDATIONS ET INFORMATIONS UTILES POUR LA MISE AU POINT D'UN PLAN D'ACTION.....	100
8.	CONCLUSIONS.....	103
	TABLE DES MATIÈRES.....	104