

Table des matières

1	Remerciements	- 2 -
2	Indications aux lecteurs et aux lectrices	- 2 -
3	Résumé de la recherche	- 3 -
4	Introduction	- 6 -
5	Partie I : Problématique de recherche	- 7 -
5.1	Processus commun et choix de la thématique	- 7 -
5.1.1	Motivations chez Noémie	- 7 -
5.1.2	Motivations chez Maëlle.....	- 8 -
5.2	Question de départ	- 9 -
5.3	Objectifs de recherche	- 10 -
5.3.1	Objectifs théoriques.....	- 10 -
5.3.2	Objectifs empiriques.....	- 10 -
5.3.3	Objectifs professionnels.....	- 10 -
5.4	Lien avec l'éducation sociale	- 10 -
6	Partie II : Cadre conceptuel et théorique	- 13 -
6.1	L'estime de soi	- 13 -
6.1.1	Définition de l'estime de soi	- 13 -
6.1.2	Fonctions de l'estime de soi	- 15 -
6.1.3	Estime de soi à l'adolescence	- 16 -
6.1.4	Accompagnement de l'estime de soi.....	- 16 -
6.2	La relation éducative	- 17 -
6.2.1	Définition de la relation éducative	- 18 -
6.2.2	Accomplir des actes éducatifs.....	- 19 -
6.2.3	Relation éducative éloignée ou proche	- 20 -
6.2.4	Relation éducative dans les situations quotidiennes institutionnelles	- 21 -
6.3	Hypothèses de recherche	- 23 -
7	Partie III : Démarche méthodologique	- 24 -
7.1	Terrain et échantillon de population	- 24 -
7.1.1	Première institution	- 24 -
7.1.2	Deuxième institution.....	- 25 -
7.1.3	Troisième institution	- 25 -
7.2	Technique de récolte de données	- 26 -
7.2.1	L'entretien semi-directif	- 27 -
7.2.2	Risques et opportunités spécifiques à la démarche	- 29 -
7.3	Code éthique de la recherche	- 30 -
7.4	Planification du travail de recherche	- 30 -
8	Partie IV : Résultats de la recherche et interprétations	- 31 -
8.1	Compréhension, représentation et définition de l'estime de soi	- 31 -
8.1.1	Définition de l'estime de soi	- 31 -
8.1.2	Fonctions de l'estime de soi	- 32 -
8.1.3	Construction de l'estime de soi	- 33 -

8.2	Estime de soi à l'adolescence	- 35 -
8.2.1	Place occupée par l'estime de soi dans l'accompagnement	- 35 -
8.2.2	Évaluation de l'estime de soi des jeunes en foyer.....	- 36 -
8.3	Posture de l'ES	- 41 -
8.3.1	Regards sur les jeunes accompagnés.....	- 41 -
8.3.2	Principes et valeurs privilégiés auprès des jeunes accompagnés	- 43 -
8.4	Rapport à soi-même en tant que professionnel.le.....	- 48 -
8.4.1	Avoir une bonne estime de soi ?	- 48 -
8.4.2	Ne pas charger les jeunes de sa propre histoire.....	- 48 -
8.4.3	Accepter son impuissance face à certaines situations	- 48 -
8.5	Relation éducative et ses enjeux	- 50 -
8.5.1	Mettre de la distance ou de la proximité	- 50 -
8.5.2	Créer du lien.....	- 51 -
8.5.3	Rôle de l'ES dans la relation éducative	- 52 -
8.6	Actes éducatifs concrets pour l'estime de soi.....	- 53 -
8.6.1	Étapes de l'accompagnement de l'estime de soi	- 54 -
8.6.2	Les actes éducatifs concrets	- 56 -
8.7	Moments du quotidien privilégiés par les ES.....	- 66 -
8.7.1	Le moment du repas	- 67 -
8.7.2	Le moment du coucher	- 67 -
8.7.3	Les activités extraordinaires comparées aux instants quotidiens.....	- 67 -
8.7.4	Autres instants favorables	- 68 -
8.8	Apports inattendus dignes d'intérêt	- 68 -
8.8.1	Différences ou ressemblances entre filles et garçons	- 68 -
8.8.2	Limites ou opportunités à accompagner l'estime de soi dans l'institution.....	- 69 -
8.8.3	Avantages et inconvénients du foyer face au milieu familial	- 70 -
9	Partie V : Bilan de recherche.....	- 72 -
9.1	Évaluation des objectifs	- 72 -
9.2	Vérification des hypothèses	- 72 -
9.2.1	Retour sur la première hypothèse.....	- 72 -
9.2.2	Retour sur la deuxième hypothèse.....	- 74 -
9.2.3	Retour sur la troisième hypothèse	- 75 -
9.3	Réponse à la question de recherche	- 75 -
9.4	Bilans des étudiantes et apprentissages réalisés	- 76 -
9.4.1	Bilans personnels	- 76 -
9.4.2	Bilan professionnel.....	- 77 -
9.4.3	Bilan méthodologique.....	- 78 -
9.5	Apports et pistes d'action pour l'éducation sociale	- 79 -
9.5.1	Prendre soin des professionnel.le.s.....	- 80 -
9.5.2	Les pairs.....	- 80 -
9.5.3	Évaluer l'estime de soi ?	- 81 -
10	Conclusion générale	- 82 -
11	Bibliographie.....	- 84 -
12	Annexes	- 86 -

4 Introduction

Ce présent travail prend source avec la question suivante : « La relation éducative au travers de situations quotidiennes : *comment l'éducateur.trice social.e favorise l'estime de soi chez des adolescent.e.s en foyer éducatif ?* Ainsi, ce travail de Bachelor a pour ambition de déterminer si l'estime de soi des jeunes accompagné.e.s est un enjeu pris en compte par les ES à travers leur pratique dans le quotidien institutionnel offrant un accueil de type « foyer ». La relation éducative peut-elle avoir un impact sur la construction d'une estime de soi positive ? Comment le travail réalisé auprès d'adolescent.e.s est mis en place concrètement par les ES ?

En ce qui concerne la structure de notre travail, nous l'avons divisée en cinq parties. Dans la première partie, le choix de la problématique de recherche est présenté et nos motivations sont explicitées. La seconde partie offre le balisage théorique autour des deux concepts-clés du travail, l'estime de soi et la relation éducative, permettant de définir les hypothèses présentées en fin de chapitre. Puis, la démarche méthodologique choisie est décrite. La quatrième partie expose les résultats, ainsi que l'analyse de ces derniers. Nous relierons également les propos des professionnel.le.s avec les apports théoriques et revenons sur les hypothèses. Avant de conclure, le bilan de ce travail est exposé.

5 Partie I : Problématique de recherche

Dans ce chapitre, l'histoire du choix de la thématique du présent Travail de Bachelor (TB), l'accompagnement de l'estime de soi dans le quotidien institutionnel, est décrite. Les questionnements et les motivations, individuels ou communs, ayant amené à la question de recherche sont racontés. Ensuite, la question de départ est élaborée, suivie des objectifs de la recherche et pour finir, le lien avec l'éducation sociale est présenté.

5.1 Processus commun et choix de la thématique

À la suite de divers travaux réalisés ensemble, nous nous sommes rendues compte que nous avons une méthodologie de travail complémentaire et avons donc décidé de cheminer ensemble dans l'aventure du TB. En janvier 2019, nous nous rencontrons et débriefons sur nos expériences et questionnements. Nous trouvons rapidement des réflexions et questionnements communs. Nous avons le souhait d'approfondir le thème du quotidien qui nous inspire particulièrement et regroupe nos questions initiales. Cette thématique nous semble centrale dans le travail des éducatrice.s sociaux.ales (ES). Lors de nos discussions et dans le cadre d'autres modules, nous avons compris que de nombreux enjeux se cachent derrière ce thème et qu'il y a donc un grand potentiel de développement de recherche autour du quotidien.

Les conclusions de la thèse de Joëlle Libois (Libois, 2013) démontrent le potentiel du quotidien comme outil éducatif. Dans un premier temps, l'approfondissement de la recherche s'articule autour de la question suivante : « *Comment un.e ES construit sa professionnalité dans les actes anodins du quotidien ?* ». Cependant, des difficultés apparaissent rapidement quant au manque de fil rouge et à la multitude des directions possibles de recherche sur ce sujet. Afin de sélectionner un enjeu travaillé dans le quotidien institutionnel, un entretien exploratoire avec M. Matthieu Moulin, professeur à la HETS de Sierre, est organisé. Enfin, la thématique se resserre sur une recherche réalisable dans le cadre du TB. Le thème de l'accompagnement à l'estime de soi d'adolescent.e.s dans le quotidien institutionnel est alors sélectionné.

5.1.1 Motivations chez Noémie

Au début, en tant que stagiaire, c'est surprenant de se retrouver durant des soirées à juste être là, à vivre simplement et je ne me rendais pas bien compte de tout le potentiel éducatif présent dans le quotidien institutionnel. J'étais relativement stressée par les entretiens et pourtant, je me suis rendue compte que ces moments formels sont des occasions pour poser des actes éducatifs remplis de sens. Mais d'autres instants y sont propices : lors de trajets en voiture ou d'une sortie en courses, la langue se délie, le lien se crée et tout l'accompagnement se déroule. Cela nécessite de solides capacités d'observation, d'adaptation et de réflexion. C'est si difficile dans tous ces moments de pouvoir saisir l'instant, rebondir et mettre du sens sur l'action réalisée. Cela relève clairement d'un savoir-faire professionnel subtil. Pourtant, quand je raconte à mon entourage ma journée de travail, comme la sortie au bord du lac de dimanche, les actes professionnels sont remis en question. J'aimerais pouvoir mieux cerner les enjeux de ces moments et mettre des mots dessus, pour pouvoir par la suite les représenter.

Durant mon stage à l'Accueil éducatif mères-enfants, j'ai eu la chance de travailler avec des professionnel.le.s qui savent saisir et sentir pour jouer de ce quotidien afin de remettre de la vie et j'aimerais un jour pouvoir faire de même. La mission éducative de la structure tournait principalement autour des besoins des enfants. De plus, la complexité et les exigences de la tâche parentale laissent peu de place pour que ces mères puissent prendre soin d'elles-mêmes.

En partant de ce constat, j'avais envie de réaliser un atelier pour leur épanouissement personnel. Durant cet atelier, nous avons discuté et réfléchi ensemble aux différentes manières de prendre soin de soi. Puis, individuellement, avec les mères qui le souhaitaient, nous avons réfléchi à des actions personnelles et concrètes. Je ressors de cet atelier et aimerais faire le pari qu'en accompagnant le développement de l'estime de soi, ces mères seraient plus disponibles pour répondre aux besoins de leurs enfants. Avant l'autodétermination et la responsabilisation, il y a clairement un socle d'estime de soi qui me semble nécessaire. C'est cela qui me motive à essayer de rechercher comment il est possible de la développer. Puis, rechercher si un.e ES peut incarner une posture particulière dans le quotidien pour favoriser le développement de l'estime de soi chez les personnes accompagnées ?

Lors d'interventions scolaires avec des adolescent.e.s ou de mon travail d'aide-éducatrice dans un Accueil spécialisé pour périodes de congé, le thème de l'estime de soi revient aussi régulièrement. Je pense que c'est une thématique qui est très actuelle et touche beaucoup de monde, particulièrement les personnes en situation de fragilités que nous allons être amené.e.s à accompagner en tant qu'ES. Je pense que l'estime de soi est constamment déstabilisée par les multiples événements que nous rencontrons dans la vie et qu'il y a probablement divers moyens pour la cultiver.

5.1.2 Motivations chez Maëlle

Pour ma part, la thématique du quotidien a commencé à m'interpeller au début de ma formation HES. Dans le cadre d'un cours dirigé par Bernard Lévy, professeur à la HETS de Sierre, un intérêt particulier est né au fond de moi. Lors d'une observation pratique de terrain, une éducatrice maniait les interactions lors d'un souper de telle sorte à placer du travail éducatif dans ce moment qui paraissait si anodin à première vue. Comment a-t-elle mis en place son action, qui semblait valoriser toutes les personnes présentes à ce repas ? En tant que professionnel.le, comment rendre compte de son activité et mettre des mots afin de la nommer et la légitimer ?

Les interrogations se sont poursuivies lors de ma première formation pratique à l'unité d'hospitalisation psychiatrique pour adolescent.e.s (UHPA), notamment grâce à ma praticienne formatrice. Au début de mon stage, je me sentais réellement inutile dans tous les moments où il n'y avait "rien de spécial" à faire. Puis ma praticienne formatrice m'a dit : « *Maëlle, tu as le droit de juste "être" de temps en temps. Observe bien les moments importants de la journée, place-toi en métaposition et redis-moi tes conclusions* ». J'ai remarqué que bien des moments charnières ne consistaient point en un entretien formel avec le thérapeute. Au contraire, je crois qu'une partie essentielle du travail thérapeutique se réalise dans le quotidien, par les actes anodins tels que le ménage, les courses, les promenades, les jeux, le moment du coucher ou le partage d'un jeu de société.

J'ai donc appris à considérer le quotidien comme un terrain de tous les possibles. Je suis parvenue à m'ancrer professionnellement dans ce quotidien pour en tirer de nombreuses occasions éducatives. De plus, la relation éducative, un outil utilisé par tout ES, me semble plus authentique et naturelle dans les instants informels du quotidien que dans les espaces très cadrés, tels que les entretiens par exemple. Cette relation, à mon sens, peut augmenter l'estime de soi des personnes, notamment des jeunes pour ce qui est de mon expérience. En effet, bon nombre d'adolescent.e.s accueilli.e.s dans diverses structures, comme les foyers par exemple, y sont placé.e.s en raison de comportements inadaptés, voire violents, de décrochages scolaires ou encore de conflits familiaux. Je suis convaincue que l'ES peut favoriser la construction d'une estime de soi positive chez les jeunes, ce qui peut leur permettre de meilleures interactions avec eux-mêmes, leurs proches et leur environnement social. L'ES prend du recul sur les situations et cette position offre la possibilité à la personne accueillie, mais également au/à la professionnel.le d'orienter l'accompagnement dans une certaine direction. Bien souvent, ces situations ne sont pas évidentes. Tenir compte de tous les enjeux présents rend l'action complexe. Mais alors, comment l'ES fait-il/elle pour adopter cette posture, tout en étant naturel.le aux yeux des usager.ère.s ? Comment garde-t-il/elle la « *juste proximité* » ? Comment pense-t-il/elle son action et est-elle toujours maîtrisée ? Les aspects relationnels présents dans tout travail social sont donc intéressants à approfondir pour moi au travers de ce TB, comme les actes de valorisation ou de confrontation à valeur éducative.

C'est donc à partir de ces situations concrètes et la problématique récurrente de devoir prouver ma légitimité en tant que travailleuse sociale que m'est venue l'envie d'analyser ce phénomène composant l'intervention professionnelle afin de mieux le comprendre. Je suppose qu'explorer les contours de cette pratique, parfois difficile à cerner, peut servir dans l'appréhension et la reconnaissance du domaine du travail social. J'aimerais également que ce travail de recherche m'aide à conscientiser mes actions professionnelles, ma posture et ainsi augmenter ma compréhension des enjeux qui y sous-tendent.

5.2 Question de départ

La présente recherche démarre alors avec la question suivante :

La relation éducative au travers de situations quotidiennes : comment l'ES favorise l'estime de soi chez des adolescent.e.s en foyer éducatif ?

Divers questionnements sont sous-jacents à cette question :

- Qu'est-ce que l'estime de soi ?
- Quelle place à l'estime de soi en foyer ?
- Comment l'ES accompagne-t-il concrètement l'estime de soi des adolescent.e.s ?
- En quoi le quotidien est-il propice au développement de l'estime de soi ?
- Comment construire une relation éducative ?
- Quelles sont les fonctions de la relation éducative sur l'estime de soi ?
- Quel sens met l'ES derrière ses actes éducatifs ?

5.3 Objectifs de recherche

Les objectifs poursuivis par cette recherche ont été séquencés selon trois catégories : théoriques, empiriques et professionnels.

5.3.1 Objectifs théoriques

Dans un premier temps, le but a été de comprendre les concepts de l'estime de soi et de la relation éducative, sur la base de savoirs théoriques. Ces connaissances ont permis d'élaborer des hypothèses de compréhension et d'action, à confirmer ou infirmer par l'analyse des expériences du quotidien institutionnel partagées par des professionnel.le.s du terrain.

5.3.2 Objectifs empiriques

Dans un deuxième temps, nous avons recueilli des récits de pratique professionnelle en lien avec l'estime de soi d'ES travaillant dans le quotidien de foyers accueillant des adolescent.e.s. L'objectif a été alors de déterminer le sens et l'intention des interventions des professionnel.le.s de l'éducation sociale et de rechercher si la question de l'estime de soi constitue un enjeu derrière la relation éducative dans les foyers éducatifs. Ainsi, nous souhaitons pouvoir mettre en évidence les stratégies qu'ils/elles mettent en place pour favoriser l'estime de soi des personnes accueillies.

Par la mise en place d'une méthodologie, l'acquisition d'un savoir empirique plus affiné a été visée. L'élaboration d'une démarche de recherche, comme le mentionne la compétence 11 du Plan d'Étude Cadre (PEC), permet d'expérimenter la posture de chercheuses, d'appliquer une méthodologie permettant de mettre en place une recherche empirique et pouvant offrir des résultats (Conseil du Domaine du Travail Social, 2012, p. 12). Par le biais d'entretiens, nous avons donc entraîné nos compétences d'organisation, d'anticipation, d'analyse, de création de contenu et de communication.

5.3.3 Objectifs professionnels

D'un point de vue personnel, nous souhaitons développer nos capacités réflexives et de nouveaux outils pour notre pratique et celle des ES. Nous espérons étayer notre regard pour accompagner au plus proche les besoins des personnes avec lesquelles nous allons travailler. De cette façon, nous pensons que nous pourrions mieux faire reconnaître les exigences de notre métier et l'intelligence derrière l'action éducative. Il a également été important pour nous d'amener une touche de créativité dans la réalisation de ce travail, car cela était une source de motivation pour nous deux.

5.4 Lien avec l'éducation sociale

Actuellement, le travail effectué par l'ES reste compliqué à définir pour les professionnel.le.s ou la société de manière générale. Il n'est pas rare d'entendre que les travailleur.euse.s sociaux.ales (TS), particulièrement les ES, profitent du beau temps en allant au lac, et de la

pluie, en regardant des films avec les personnes accueillies. Cette profession et sa légitimité sont régulièrement remises en question.

À ce propos, Dominique Depenne, ES et formateur, écrit que le travail social se voit de plus en plus en recherche d'une technicisation dans le but de le maîtriser et de l'uniformiser. Or, ce travail basé sur la relation, comprenant son lot d'inattendus, peut-il réellement être prévisible ? Le travail social ne permet pas d'anticiper les résultats de l'action, comme le voudrait le contrôle social. Le thème de ce TB est quelque part lié à cette tension soulignée par l'auteur. En effet, cette recherche a cherché à déterminer les actes éducatifs relatifs à l'estime de soi, probablement pensés par les ES, qui se dissimulent dans la banalité du quotidien.

D'après Dominique Depenne, le changement et l'imprédictible de l'action, même s'ils possèdent une part d'insécurité, s'avèrent essentiels pour faire jaillir la vie dans les institutions et ne pas s'emmurier dans des repères imposés par les lois institutionnelles et sociétales. « *Or, qu'est-ce donc la vie, sinon la possibilité qu'advienne, à chaque instant, l'indétermination humaine, la rencontre... ?* » (Depenne, 2017, p. 49).

Le lien avec l'éducation sociale s'avère donc évident dans ce travail. La relation éducative est au cœur des interventions des ES. D'autre part, la question de l'estime de soi semble importante pour le développement harmonieux des adolescent.e.s, population régulièrement accompagnée en éducation sociale. Les interventions auprès des personnes de cet âge-là peuvent avoir un rôle de prévention, les jeunes étant les futurs acteurs et actrices de cette société. De plus, comme le mentionne notamment la compétence effective 4.3 du référentiel de compétences à la formation en travail social, l'ES doit « *adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes* » (Conseil du Domaine du Travail Social, 2012, p. 10).

Ainsi, l'autonomie des personnes peut aussi être encouragée par une estime de soi positive, qui pourra développer leur participation sociale. Cet appui sur les ressources de la personne accompagnée constitue l'un des piliers de la pratique de l'ES, définie de la manière suivante par les Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif :

« L'action menée par un.e professionnel.le qui, après une formation spécifique, favorise, par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes [...] en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être »
(Conseil du Domaine du Travail Social, 2012, p. 6).

Le fait de favoriser une estime de soi positive permet aux personnes de mobiliser leurs ressources afin de limiter leur exclusion sociale. Cette question de l'encouragement au développement personnel des personnes accueillies par les ES demande de s'impliquer affectivement dans la relation professionnelle. Joëlle Libois affirme que le développement de ces capacités relationnelles s'avère essentiel pour l'ES, bien que cela comporte le risque de transactions interpersonnelles. Le/la professionnel.le doit alors trouver la « *bonne distance* », en gérant l'investissement de soi envers autrui. Une réflexivité sur l'action s'avère aussi nécessaire afin de gérer non seulement le cognitif, mais aussi l'affectif dans ce métier touchant à l'être humain (Libois, 2013). C'est notamment en s'inspirant de son travail

que nous avons précisé notre question de recherche sur cette relation éducative, source de nombreuses émotions.

Malgré ces champs de tension, l'ES en foyer d'accueil est au plus proche des adolescent.e.s, car il/elle travaille dans leurs quotidiens, bien loin des standards de performance. Nous souhaitons rechercher comment l'ES utilise la relation éducative dans les actes anodins du quotidien pour remettre de l'« *humain* » dans ce rapport et permettre ainsi aux accueilli.e.s de répondre à leurs besoins propres, et peut-être même, de reconstruire leur estime de soi.

6 Partie II : Cadre conceptuel et théorique

Ce chapitre est dédié au recensement des apports théoriques autour des concepts de l'estime de soi et de la relation éducative afin de parvenir à la formulation d'hypothèses de recherche, qu'il sera nécessaire de vérifier.

6.1 L'estime de soi

Il y a vingt ans, personne ne parlait de développement personnel. Dans l'ensemble des publications actuelles, de nombreux articles touchent à ce thème. Notre société est en quête de bonheur. L'estime de soi est considérée comme un besoin fondamental dans la pyramide des besoins d'Abraham Maslow (théorie élaborée dans les années 1940). À la base, selon la hiérarchie définie, les besoins physiologique (faim, soif, élimination de la douleur) sont prioritaires sur les autres, liés à la sécurité, à l'appartenance, à l'estime ou à l'accomplissement de soi. Olivier Mottet, intervenant à la HETS de Sierre, a proposé de retourner cette pyramide des besoins (Mottet, 2019). Il a ainsi posé la question : est-ce que l'espoir et l'estime de soi ne seraient pas le socle qui permet de se maintenir en vie ? Une personne sans estime de soi, peut-elle avancer et s'accomplir dans la vie ? Dans ce chapitre, l'estime de soi est développée.

6.1.1 Définition de l'estime de soi

L'association moraliste de l'estime de soi à l'égoïsme et à la culpabilité n'est aujourd'hui plus d'actualité. Estimer signifie évaluer, un mot à connotation plutôt négative et souvent associé au jugement. Pourtant, évaluer exprime le fait de donner de la valeur, autant dans un sens positif que négatif. La définition de l'estime de soi retenue est la suivante : « [...] *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction à l'égard de soi-même, comportant ainsi une double tonalité évaluative et affective* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 99).

L'estime de soi se distingue ainsi d'autres termes proches. Par exemple, la conscience de soi et la connaissance de soi se construisent surtout durant la petite enfance et sont à l'origine de l'identité. L'estime de soi est très proche du concept de soi. Le concept de soi désigne ce que nous pensons être. L'estime de soi, c'est le degré de satisfaction de ce que nous pensons être (Monsempès, 2016). Elle prend en compte la dimension affective de l'individu, ses émotions et ses sentiments, menant ainsi à l'approbation ou à la désapprobation de soi. L'estime de soi se situe dans le sentiment.

Pour Christophe André et François Lelord, psychiatres et psychothérapeutes, l'estime de soi repose sur trois piliers interdépendants (André & Lelord, 2007, p. 16) :

- L'amour de soi : s'aimer dans toutes les situations, avec ses défauts, limites, difficultés et échecs. Il prend source dans « *les nourritures affectives* » durant la petite enfance, en d'autres termes, l'amour prodigué par l'entourage.
- La vision de soi : évaluer ses qualités et ses défauts, de manière fondée ou non. Elle dépend des prétentions et des idéaux d'un sujet. Il y a une grande part de subjectivité dans l'estime de soi.

- La confiance en soi : elle se rapporte à un sentiment de sécurité intérieure ou d'assurance. Elle permet de « *penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes* » (André & Lelord, 2007, p. 20). Ainsi, sur la base de cette confiance, un individu peut engendrer une action.

William James, psychologue et philosophe, et Charles H. Cooley, sociologue, sont deux auteurs américains particulièrement déterminants dans la construction du concept de l'estime de soi, à la fin du 19^e siècle. Ils ont des visions opposées, mais complémentaires. William James pense que nous sommes maîtres de nos satisfactions intérieures et que nous devons minimiser ce qui ne dépend pas de nous (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 19). Il s'est particulièrement intéressé à la dynamique intra-personnelle et psychique. L'important est donc la valeur que la personne s'attribue, incluant ses émotions, ses aspirations et sa capacité à agir en fonction de cette évaluation. Pour Charles H. Cooley, l'estime de soi est le « *résultat d'un miroir social* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 19). En d'autres termes, l'individu va interpréter les expériences qu'il vit avec son environnement social. Ainsi, il va déterminer sa propre valeur.

Ces deux auteurs démontrent le double mouvement qui se joue pour la construction de l'estime de soi. En effet, le processus se déroule à travers un va-et-vient constant entre des facteurs externes et des facteurs internes, à travers la socialisation et la personnalisation des expériences :

« Je ne puis me personnaliser qu'en apprenant, en établissant des relations, en développant des confrontations. Inversement, la socialisation n'a de sens que si elle permet à chacun.e de développer ses capacités propres, de tester son indépendance relative, d'approfondir sa liberté, d'être, de faire, d'aimer » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 20).

De nombreux courants au fil de l'histoire ont influencé la compréhension de l'estime de soi. Dès la fin du dix-neuvième siècle, l'approche psychosociale a démontré la dimension sociale et culturelle sur l'estime de soi. Le rôle des autres est essentiel :

« La construction de soi passe par le regard d'autrui, c'est-à-dire que chacun se voit comme il imagine que les "personnes significatives" de son entourage le perçoivent. La valeur que l'on se donne se construit progressivement, en fonction des marques de reconnaissance émanant de la sphère familiale, sociale et scolaire » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 105).

Ces personnes significatives varient tout au long de la vie. Petits, les parents jouent un rôle important, puis le cercle s'élargit au fur et à mesure du développement.

La psychanalyse met l'accent sur la place des affects et des pulsions qui nous gouvernent tous et constituent notre relation à nous-mêmes, régulés par nos mécanismes cognitifs conscients. Les théories plus contemporaines, amenées entre autres par Susan Harter, ont démontré l'aspect multidimensionnel de l'estime de soi. « *Ne pas se sentir à la hauteur dans un secteur que l'on valorise va de pair avec une faible estime de soi, et inversement* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 112) : ainsi, les réussites et les échecs dans des domaines vont avoir une influence plus ou moins grande en fonction du degré de valeur que la personne accorde à la sphère concernée. Les cinq domaines les plus importants dans la constitution

de l'estime de soi des enfants et des adolescent.e.s sont l'aspect physique, les compétences athlétiques, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et la réussite scolaire (André & Lelord, 2007, p. 86). Dans le cas où une personne perd son travail, l'impact sur son estime de soi va différer selon le degré d'importance qu'elle accorde à cet emploi dans sa vie.

L'approche sociocognitive montre que tout le monde développe des schémas de pensée, intégrés au fil des expériences répétées de la vie. En fonction des réponses reçues, positives ou négatives, dans les situations vécues au quotidien, des filtres cognitifs se mettent en place. Ils servent de base pour tout traitement d'information. L'interprétation des situations est guidée par ces schémas. Ainsi, ces schémas intégrés vont influencer l'auto-évaluation de soi de manière plus ou moins positive :

« L'ensemble des auteurs reconnaissent aujourd'hui que la valeur qu'un individu s'accorde est influencée par la façon dont les autres le perçoivent. Les expériences passées, de même que l'importance accordée à certains domaines, contribuent à modifier l'estime de soi » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 135).

6.1.2 Fonctions de l'estime de soi

L'estime de soi est un besoin fondamental tout au long de la vie qui guide les actions d'un sujet et lui permet ainsi de poursuivre les buts qui sont importants pour lui. L'estime de soi est ainsi une source de motivation, primordiale pour avancer dans la vie. C'est un continuum : elle peut être haute à basse. Elle impacte sur les réactions aux succès, aux échecs, sur l'image donnée aux autres, sur l'engagement dans l'action et sur les choix de vie.

Les fonctions de l'estime de soi sont multiples. Elle va jouer un rôle dans l'adaptation psychosociale d'un individu. Elle peut également favoriser l'épanouissement, l'affirmation et l'expression de soi. De cette façon, elle est une base pour la réalisation individuelle et donc l'intégration sociale, visées dans le champ social. Lorsqu'une personne a une faible estime d'elle-même, elle peut éprouver de la souffrance et un sentiment de mal-être. L'état affectif et l'humeur sont impactés. Elle a de la difficulté à faire face aux événements difficiles de sa vie. Peu importe ce que les gens autour lui disent, elle ne se sent jamais réellement reconnue. De plus, elle ne pense pas avoir les ressources nécessaires pour affronter les situations stressantes. L'estime de soi peut être considérée comme une ressource précieuse dans la vie, offrant des stratégies d'adaptation et de protection de soi.

Une faible estime de soi a aussi ses bénéfices. Elle permet souvent d'être mieux accepté.e par les autres, car les conseils et les différents points de vue sont davantage pris en compte. Une haute estime de soi peut passer pour de la prétention et de l'orgueil. Finalement, ce qui importe est résumé ici : *« En fait, le rôle du milieu paraît déterminant : peut-être est-il surtout important d'avoir une estime de soi en accord avec les valeurs des gens qui nous entourent ? »* (André & Lelord, 2007, p. 61).

L'estime de soi peut être évaluée selon certains indicateurs, comme l'image donnée aux autres, l'engagement dans l'action, la réaction face à l'échec et au succès ainsi que le positionnement face aux choix de la vie.

6.1.3 Estime de soi à l'adolescence

À l'adolescence, lors du passage de l'enfance à l'âge adulte, des changements notoires dans l'estime de soi sont observables. Ils vont de pair avec les remaniements identitaires propres à l'adolescence. Émeline Bardou et de Nathalie Oubrayrie-Roussel, dans leur ouvrage *L'estime de soi*, considèrent l'estime de soi comme une dimension de l'identité, définie comme se rapportant à la manière dont un sujet se raconte. L'identité serait donc :

« Un ensemble de concepts ou de termes que le sujet utilise et dont il se pose comme référent lorsqu'il se pense lui-même, lorsqu'il cherche à se définir, lorsqu'il est amené en somme, à répondre à la question "qui suis-je ? " » (Rodriguez Tomé cité par Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 41).

La conscience de soi naît chez l'enfant de trois ans. Il prend petit à petit conscience de la valeur sociale, en fonction des réactions données par son environnement :

« Sous l'impulsion des transformations physiques et mentales à l'adolescence, d'importants changements interviennent, obligeant l'adolescent à se redéfinir dans ses rapports intellectuels, affectifs et sociaux autant avec soi-même qu'avec autrui » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 52).

Ainsi, l'individu acquiert durant son adolescence *« la possibilité et l'autonomie de pensée nécessaires pour parvenir à une vision de soi singulière, différenciée, complexe et hiérarchisée »* (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 130).

Les quatre acteur.trice.s important.e.s dans la vie de l'adolescent.e.s sont les parents, les ami.e.s, les enseignant.e.s et les camarades de classe. Pour un.e jeune vivant en foyer, l'ES est aussi important.e, étant présent.e quotidiennement. À l'adolescence, les relations extérieures à la famille et au lieu de vie s'intensifient et sont souvent prioritaires. En effet, les pairs permettent de se redécouvrir et de définir ses valeurs propres. D'un point de vue développemental, l'estime de soi se cristallise à partir du moment où l'environnement d'une personne se stabilise, mais elle peut évoluer toute la vie. À l'âge adulte, les expériences vécues ont cependant une incidence plus minime. Dans son ouvrage *L'adolescent est une personne*, Michel Fize, sociologue, mentionne l'estime de soi, comme l'un des sept besoins de l'adolescent.e (Fize, 2006). Ainsi, ce travail de recherche s'intéresse particulièrement aux ES qui accompagnent des personnes dans cette période particulière de la vie.

6.1.4 Accompagnement de l'estime de soi

« De près ou de loin, beaucoup de nos agissements quotidiens mettent en jeu l'estime de soi. Acheter quelque chose ou dire du mal de son voisin sont, souvent à notre insu, des comportements destinés à faire du bien à notre estime de soi, qu'elle soit haute ou basse » (André & Lelord, 2007, p. 223).

Christophe André et François Lelord sont convaincus qu'il est possible de changer l'estime de soi, en agissant sur son rapport à soi-même, aux autres et à l'action (André & Lelord, 2007, p. 235).

Les auteurs cités ci-dessus ont démontré le rôle important de la perception de l'autre pour l'estime de soi. Un.e ES dans un foyer accompagnant des adolescent.e.s peut devenir une personne significative pour le/la jeune, faisant partie de son quotidien. Bien qu'elle comporte une dimension immaîtrisable, la relation éducative en foyer au quotidien, peut impacter les schémas de pensée internes de l'adolescent.e en construction identitaire. S'inscrivant dans la durée, elle peut offrir, par le biais d'actes éducatifs, la possibilité d'impacter l'estime de soi. Ainsi, en tant que professionnel.le accompagnant.e, il est nécessaire de réfléchir à notre perception des jeunes et à ce qui leur est renvoyé. C'est à travers le lien, la confiance, le soutien, l'approbation et les feedbacks positifs par exemple, que l'estime de soi peut évoluer.

L'approche multidimensionnelle de l'estime de soi désigne l'importance de s'intéresser à ce qui compte pour la personne. Par ailleurs, la compréhension de l'estime de soi amène à réfléchir aux objectifs posés dans les foyers éducatifs. La réussite régulière au quotidien peut être un facteur qui favorise l'estime de soi des jeunes. Est-ce que les objectifs visés sont atteignables ? Offrir la possibilité aux jeunes de réussir, c'est leur offrir l'opportunité de cultiver leur estime de soi.

6.2 La relation éducative

Pour James Whitehead, cité par Claude de Jonckheere, docteur en sciences de l'éducation, toute réalité est relationnelle (De Jonckheere, 2010, p. 376). En partant de cette idée, les professionnel.le.s qui travaillent avec l'être humain doivent se demander comment ils se construisent par les relations entre eux et le monde qu'ils/elles habitent. Les hommes et les femmes doivent donc être considéré.e.s comme un ensemble de multiples relations et une construction faite à partir d'expériences qu'ils/elles vivent, qui impactent leur estime de soi. Le travail dans le domaine de l'éducation sociale est complexe, l'ES devant constamment prendre en considération l'ensemble des éléments sous-tendant son intervention : l'individu accompagné, sa famille, ses proches, le contexte institutionnel, le cadre de l'accompagnement, les lois sociales, les forces de l'ordre, les institutions judiciaires, etc. Dans cet ensemble d'éléments, le travail réalisé par les ES reste fondé principalement sur une culture de la relation humaine.

Leur première tâche est donc de parvenir à créer un lien qui est suffisamment sain et solide afin d'y construire une relation éducative. Cette dernière leur permettra de mettre en place un accompagnement, une écoute et un soutien dans la démarche de la personne accueillie. Cet enjeu de relation n'est pas aussi évident, car chaque personne reçue est unique, construite selon les relations qu'elle tisse avec le monde et les autres, de manière singulière et imprévisible. Comme dans toute relation humaine, des enjeux de proximité et de distance sont présents. D'ailleurs, dans la relation d'accompagnement professionnalisée, ces enjeux sont d'autant plus importants qu'il s'agit d'un débat éthique.

Dans ce chapitre, une définition de cette relation éducative est proposée. Il s'ensuit l'explicitation de l'acte éducatif et de son importance dans cette dernière, avec également les notions de distance et de proximité qui sont développées. Pour terminer, l'aspect du quotidien en institution et de son impact sur la construction de la relation éducative est exposé.

6.2.1 Définition de la relation éducative

Claude De Jonckheere affirme que l'objectif de la relation éducative est « *d'aider, assister, soigner, éduquer, accompagner, développer* » (De Jonckheere, 2010, p. 374). Ainsi, les liens créés participent à réintégrer les personnes dans la société qui les accueille en se conformant aux normes de cette dernière.

Selon Philippe Gaberan, éducateur spécialisé et docteur en sciences de l'éducation, « *la relation éducative est cet espace-temps privilégié au sein duquel la différence cesse d'être une fatalité et un facteur d'exclusion* » (Gaberan, 2017, p. 15). Autrement dit, elle offre un temps et un espace sécurisés dans lesquels une personne en aide une autre à exister, à vaincre la soumission aux événements et au temps qui s'écoule pour accepter qui elle est, pour choisir qui elle désire être, plutôt que de se soumettre à ce que d'autres voudraient qu'elle soit :

« C'est dans ce difficile travail, qui consiste à aider la personne à se libérer de ce qu'elle n'est pas pour assumer pleinement ce qu'elle est [...]. Ainsi, faire advenir le "je" du sujet par le passage du vivre à l'exister est l'enjeu fondamental de la relation éducative » (Gaberan, 2017, p. 14).

Or, il s'agit justement ici de l'enjeu principal de l'adolescence. Occupé.e par des tâches développementales, un.e adolescent.e se trouve effectivement dans la construction de soi. Les enjeux liés aux divers liens tissés à cet âge-là s'avèrent donc importants et déterminent en partie ses futures interactions. Auparavant orientée vers les adultes, la relation est désormais axée sur les pairs afin de se détacher des parents. Lorsque l'adolescent.e se retrouve en foyer pour une raison ou une autre, la situation éducative créée permet justement à la relation éducative de prendre forme et se place entre l'ES et le/la jeune. À ce propos, l'adolescent.e placé.e en foyer a, dans la plupart des cas, des relations instables avec son entourage. Ses ami.e.s et proches, tantôt officiants comme soutien, tantôt comme poids, ont un impact important sur ce que pense le/la jeune d lui/elle-même. Une attitude éducative valorisante, orientée sur les compétences et forces de la personne permet de construire une relation éducative permettant à l'adolescent.e de se forger une estime de soi positive. Cette dernière constitue la base pour trouver un sens à son existence et adopter une identité réalisée.

Prenant l'exemple des relations éducatives à l'école, Marcel Postic, professeur de lettres et psychopédagogue, explique que la relation éducative se caractérise selon le type d'enseignement, le contexte et les situations éducatives. Il met ainsi en évidence le fait que les différentes relations éducatives sont contraintes par les diverses structures sociales. Ainsi, un concept institutionnel particulier, composé de la vision, de la mission, des valeurs, du cadre, des références théoriques et des objectifs de l'institution, offrira un espace pour une relation éducative spécifique. L'effet provoqué est que parmi « *tous les modes relationnels possibles, seuls ceux qui sont effectivement conformes sont possibles et deviennent effectifs* » (De Jonckheere, 2010, p. 374). Ainsi, certains concepts institutionnels peuvent permettre à l'ES d'accompagner l'estime de soi des adolescent.e.s tandis que d'autres moins. Dans cette recherche, il s'agira donc d'élaborer une analyse de terrain spécifique afin d'être renseigné.e.s sur le cadre impactant l'intervention professionnelle.

6.2.2 Accomplir des actes éducatifs

Cette relation éducative demande à être travaillée pour atteindre l'objectif, qui souvent dans le cadre d'accompagnement en travail social, consiste à construire une relation à soi suffisamment saine et solide, afin d'entretenir des relations saines avec les autres. C'est alors à l'ES, au travers d'actes concrets, de créer les occasions de placer de l'éducatif et de la sécurité, pour permettre aux personnes de faire face au désordre de la vie, avec leurs propres ressources. Il/elle accompagne la personne dans l'acquisition de compétences, notamment en motivant une réflexion afin qu'elle puisse les reproduire dans des contextes similaires. C'est ainsi que l'acte éducatif peut agir comme un producteur de changement, lorsqu'il agit comme transformateur de la personne (Rouzel, L'acte éducatif, 2010).

Claude de Jonckheere affirme de son côté que : « *Nos actions ont des conséquences sur notre environnement et sur autrui, surtout lorsque, comme dans le travail social, elles sont censées produire des effets d'amélioration de la vie de ceux auxquels nous nous adressons* » (De Jonckheere, 2010, p. 20). Bien que ces conséquences soient imprévisibles, il est possible d'en prendre soin quand elles surviennent, afin d'en tirer des enseignements. Il est donc important de poser du sens sur l'acte après l'avoir réalisé autant avec le jeune, qu'avec le/la professionnel.le, par le biais de supervision ou de colloques d'équipe par exemple (Rouzel, 2010, p. 209). En effet, la relation éducative, réelle et complexe à saisir, demande aussi à être analysée pour comprendre les enjeux qu'elle soulève.

Dans l'accompagnement éducatif, il est essentiel d'offrir un cadre à la personne, les limites pouvant offrir des repères sécurisants, protecteurs et responsabilisants. Mais l'ES doit réfléchir à l'impact que ces contraintes peuvent avoir sur la restauration de l'estime de soi des jeunes (Depenne, 2017, p. 50). En effet, l'acte éducatif agit comme une coupure entre la réalité psychique du jeune et la réalité du monde. Si un.e jeune provoque le/la professionnel.le, il produit ce que Joseph Rouzel appelle « *une aspiration à la relation* ». Si l'ES y répond par de la contrainte, qui est une forme de rejet, le/la jeune pourra se sentir incompris et répéter son comportement, dans l'espoir d'être satisfait dans sa demande de relation. Ainsi, l'acte inscrit l'autre dans le symbolique, la coupure « *humanisante* » provoquée instaurant un lien (Rouzel, L'acte éducatif, 2010, p. 219).

Pour l'adolescent.e placé.e en foyer, l'acte éducatif permet donc de mieux connaître les limites et le cadre, variant selon les institutions, mais s'accordant généralement aux normes sociétales. La séparation entre le/la jeune et son environnement habituel lui permet de se recentrer sur lui/elle, son suivi scolaire, ses projets d'avenir et ses aspirations. En ce sens, les institutions accueillant des jeunes et posant des actes éducatifs à travers le quotidien permettent de développer l'estime de soi. Par exemple, pour un.e jeune n'ayant eu dans sa vie que des relations instables et imprévisibles, une relation saine avec un.e ES basée sur la confiance et l'équilibre, peut lui permettre de saisir de nouveaux aspects de l'humain, comme le respect malgré les différences ou le développement de son estime de soi.

Dans la manière d'amener ces actes éducatifs, l'ES possède trois possibilités (Rouduit, 2019) :

1. Créer un micro-événement afin d'ouvrir des interactions à visées éducatives, pour produire un changement
2. Faire avec ce qui surgit et intervenir pour maintenir un cadre suffisamment sécurisé
3. Laisser advenir en produisant une qualité de présence

Les professionnel.le.s, peuvent également utiliser la relation comme miroir de l'Autre, afin de lui renvoyer ses propres comportements ou lui montrer que d'autres attitudes fonctionnent également (Gaberan, 2017, p. 100).

6.2.3 Relation éducative éloignée ou proche

Il s'agit là d'une question très virulente actuellement en travail social : se maintenir à distance ou favoriser une proximité dans la relation éducative ? Dans son ouvrage *Distance et proximité en travail social : les enjeux de la relation d'accompagnement*, Dominique Depenne s'interroge sur ce questionnement et postule qu'un large continuum existe entre la distance et la proximité, avec de multiples variations entre deux (Depenne, 2017).

Emmanuel Lévinas et Norbert Elias, cités à plusieurs reprises par l'auteur, définissent les notions de proximité et de distance. Ainsi, dans le concept de proximité, les deux personnes impliquées dans la relation possèdent chacune une responsabilité envers l'autre et demeurent uniques. Emmanuel Lévinas le dit, une relation de proximité n'implique pas forcément une fusion, terme qui entre d'ailleurs en contradiction avec celle de relation : quand la fusion détruit l'unité distincte formant chaque individu, la relation rajoute une unité aux deux unités individuelles déjà présentes (Depenne, 2017, p. 41). La proximité, essentielle pour saisir ce que l'autre vit, n'est possible que dans la rencontre, qui s'avère impossible si deux personnes fusionnent.

La notion de distanciation, quant à elle, se réfère à un processus non figé : être plus ou moins à distance selon les situations est possible, mais vouloir une distanciation complète s'avère illusoire. Parfois, il est nécessaire de prendre du recul face aux émotions ressenties pour développer des savoirs objectifs sur une situation. Selon Norbert Elias, cette rationalisation permet de se sécuriser et de se rassurer face aux événements imprévisibles (Depenne, 2017, p. 66). Mais c'est également une question d'équilibre : une implication affective constamment diminuée ne permet pas à l'ES d'utiliser son principal outil : lui/elle-même.

Un aspect important de la relation éducative en éducation sociale est donc d'être suffisamment présent.e auprès du/de la jeune. La présence avec équilibre dans cette interaction permettrait un accompagnement éducatif. Toute relation demande cependant un engagement. La posture incarnée par l'ES impacte forcément l'individu et son mode relationnel, aux autres et à lui-même. Si l'ES ne s'implique pas pour et avec le/la jeune, cette attitude sera comprise comme du rejet, amplifiant l'exclusion (Rouzel, *Le quotidien en éducation spécialisée*, 2004). En ce sens, l'estime de soi peut être atteinte par cette relation éducative et il est essentiel de la travailler avec l'adolescent.e.

Les deux notions de distance et proximité sont donc à articuler selon une dialectique, tout en ayant conscience des enjeux inhérents aux deux concepts. Si un choix est fait entre les deux, cela mène à une impasse dans la relation éducative. Il s'agit là, pour chaque professionnel.le, de mettre en place des réflexions sur sa pratique pour sortir des catégories et ainsi éviter cette logique de clivage mettant à mal la relation éducative.

6.2.4 Relation éducative dans les situations quotidiennes institutionnelles

Voici ce que dit le PEC de la formation en travail social concernant le quotidien institutionnel des ES :

« Leur confrontation à l'univers quotidien des personnes qu'ils accompagnent et l'exigence de continuité qu'implique le travail socio-éducatif marquent fortement leur mode d'intervention. Il s'agit en effet pour eux de concevoir, d'organiser et d'exploiter les moments significatifs de la vie de tous les jours, dans les internats, les externats, voire le milieu ouvert, pour que ceux-ci offrent aux personnes l'occasion d'enrichir leur expérience et leur maîtrise sur leur propre vie. Les repères que présentent ces expériences de vie quotidienne sont en effet des révélateurs importants des ressources et des limites des individus et des groupes » (Conseil du Domaine du Travail Social, 2012, p. 6).

Le quotidien peut donc être considéré comme l'espace de la rencontre et donc, de l'accompagnement relationnel. Dominique Depenne, affirme que si le travail du quotidien ne se fait pas accorder de valeur, il s'ensuit alors une disqualification du quotidien comme outil (Depenne, 2017, p. 48). Le travail du quotidien offre de multiples possibilités d'actes éducatifs, notamment grâce à l'intimité qu'il produit.

Le quotidien en institution est fait de répétitions, de rites, de surprises, de partage, d'accords, de désaccords, de plaisirs, de déplaisirs, de différences, etc. Chaque petit moment peut apporter une occasion de se construire et d'évoluer dans le rapport aux autres. L'ordinaire, dans sa répétition quotidienne, offre ce réel potentiel d'apprentissages et d'actes éducatifs. Des rituels sont constamment répétés : se lever, déjeuner, se rendre sur son lieu de travail, diner, se coucher, regarder une série, entrer en relation avec d'autres, etc. Le rythme de ces rites est culturellement construit et il agit comme un repère social pour permettre à chacun.e de vivre ensemble.

Au milieu de ces événements répétés, le quotidien est également le théâtre d'imprévus et de moments de surprises, avec lesquels chaque être humain doit composer. C'est un espace-temps-milieu, où l'enjeu est de vivre. C'est un lieu de création permanente d'un sujet dans un collectif : être admis ou être refusé, être en histoire, aimer et haïr et détester (Rouzel, Le quotidien en éducation spécialisée, 2004). Le quotidien institutionnel, souvent très ritualisé pour permettre de vivre ensemble, procure à l'ES un rôle d'opérateur.trice du temps, des rythmes et des rites. Il/elle a ainsi une fonction de repères et de sécurité, base nécessaire pour travailler l'estime de soi. Pour Bernard Robinson, le quotidien est la première dimension oubliée du travail social :

« Dans cette première dimension du social, il s'agit de soutenir une existence sociale et d'assumer de vivre avec d'autres dans un espace-temps-milieu, avec suffisamment de plaisir, avec de l'ennui aussi ; de "se" faire aller et venir, de "s'" accrocher et "se" décrocher, de rire, de pleurer, de râler, d'aimer, etc. » (Robinson, 2009, p. 53).

L'ES va développer des stratégies pour permettre aux personnes d'explorer de nouveaux modes de circulation en elles-mêmes ainsi que dans leurs relations au monde et aux autres. Ainsi, le travail éducatif dans le quotidien est au centre de cette dialectique entre l'accueil

des personnes dans toute leur humanité, avec leurs différences et ambivalences, tout en offrant un environnement sécurisé. C'est donc dans ce quotidien que se construit la relation éducative, qui peut favoriser l'estime de soi. En effet, c'est au travers de la confection d'un repas pour le reste du groupe, d'une activité d'escalade en plein air ou encore de moments d'échange autour d'une thématique que l'adolescent.e peut recouvrer un tant soit peu d'estime de soi.

Dans de nombreux contextes, le quotidien est un axe central d'intervention des ES. Durant un cours du professeur HETS Jean-Marc Roduit, il est expliqué que l'ES approche le quotidien à travers des activités, du soin, un accompagnement et de l'aide (Roduit, 2019). Joseph Rouzel reprend la métaphore de la jachère dans le quotidien de tout à chacun. Le centre national de ressources textuelles et lexicales la définit comme étant l'« *État d'une terre labourable qu'on laisse reposer temporairement en ne lui faisant pas porter de récolte afin qu'elle produise ensuite abondamment* ». Joseph Rouzel démontre donc l'importance de temps de repos pour le développement de soi. L'ES a pour fonction de rencontrer la personne où elle en est et de l'accompagner au plus proche du chemin qu'elle souhaite suivre :

« Sur le plan collectif, avec les exigences administratives et les préjugés, c'est très difficile d'obtenir, de créer de tels lieux : des lieux de tranquillité vivante, des lieux où on vous fout la paix, des lieux sans intention thérapeutique officielle. La jachère, c'est la possibilité de récupérer, même partiellement, quelques instants, la possibilité de rassembler la dispersion afin que se tisse du dire » (Oury, cité par (Rouzel, "Parole d'éduc" : Educateur spécialisé au quotidien, 2011, p. 84).

L'enjeu se trouve donc bien dans le quotidien institutionnel, où il s'agit de mettre en place les conditions pour permettre ces moments, porteurs de construction de soi, et donc, d'estime de soi.

« Si ces personnes sont placées dans nos institutions, notre devoir est de les accueillir, de les accompagner, de les soutenir, de vivre auprès d'elles, de mettre notre propre force de vie à leur service. D'être des bâtons de marche et des soutiens vivants » (Rouzel, Le quotidien en éducation spécialisée, 2004, p. 48).

Comme l'illustre cette citation, les ES ont une responsabilité quant au soutien du développement personnel des personnes qu'il/elles accueillent au quotidien. L'estime de soi ayant un impact sur de nombreuses sphères de la vie, il apparaît essentiel de la travailler et de la valoriser, en particulier chez les adolescent.e.s en quête identitaire.

6.3 Hypothèses de recherche

Ce cadre théorique a permis de formuler les trois hypothèses de recherche suivantes.

Première hypothèse

L'adolescence est une période déterminante dans la définition de l'identité. C'est particulièrement les expériences relationnelles avec les pairs qui permettent de construire l'image et l'évaluation de soi, positive ou négative. Dans un foyer éducatif, lorsque l'ES est une personne significative pour le/la jeune, il/elle peut également jouer un rôle de miroir social orienté positif dans la relation éducative. Une relation éducative basée sur le lien et la confiance permet à l'ES de poser des actes porteurs d'estime de soi pour le/la jeune concerné.e.

Deuxième hypothèse

L'ES tire du quotidien institutionnel de multiples opportunités de favoriser l'estime de soi dans un foyer accueillant des jeunes. L'estime de soi se construit notamment dans les interactions régulières avec l'environnement. Tout au long de la journée, l'ES va alors saisir chaque instant, en fonction de sa connaissance du/de la jeune, et agir en fonction. Puis, dans un deuxième temps, il/elle favorise la conscientisation. Ainsi, les situations banales, anodines et répétées du quotidien permettent de poser de nombreux actes éducatifs et constituent ainsi des vecteurs d'apprentissages pour les personnes accueillies.

Troisième hypothèse

L'ES possède une représentation claire et référencée de l'estime de soi sur laquelle il s'appuie dans sa pratique du quotidien auprès de jeunes accompagnés. L'estime de soi est une dimension qu'il prend en compte. En effet, pour être un.e professionnel.le acteur.trice et conscient.e de sa pratique, il est essentiel d'avoir des notions théoriques en amont de son action.

7 Partie III : Démarche méthodologique

Dans ce chapitre, il s'agit de définir les moyens grâce auxquels les hypothèses ont été vérifiées. Les choix méthodologiques concernant le terrain, l'échantillon de population et la technique de récolte des données sont donc exposés. Les aspects éthiques liés à l'élaboration de ce TB sont aussi décrits et les grandes étapes de sa réalisation sont présentées.

7.1 Terrain et échantillon de population

Selon le quotidien adopté par l'institution, la relation aux personnes accueillies diffère. En effet, une structure d'animation socioculturelle par exemple, induit une relation « *de loisirs* », de libre adhésion aux activités. Ces diverses interactions n'impliquent pas la même posture venant du/de la professionnel.le. Dans un foyer de type internat, les jeunes habitent le lieu. Les ES les accompagnent alors pour des moments de repas, d'activité, de toilette et de vie quotidienne. Si un conflit éclate, le cadre du lieu de vie engendre que les personnes concernées sont obligées de se reprendre là où elles se sont laissées, le partage du quotidien l'obligeant. C'est ainsi qu'il a été décidé de mener cette recherche en interrogeant des ES travaillant au sein de foyers de type internat qui accueillent des adolescent.e.s. En effet, bien que ce besoin concerne toutes les tranches de population, l'estime de soi est reconnue comme un enjeu important de l'adolescence.

L'exploration, par le biais d'entretiens d'explicitation, prenant en compte la représentation que les ES de ces foyers ont de leur pratique, est donc intéressante. Afin de comprendre le sens que chaque acte a, il est important d'inclure son auteur dans son interprétation. C'est pour cela que l'idée initiale d'analyse de l'activité a été abandonnée, les autorisations étant difficiles à obtenir pour des raisons de confidentialité.

Sept ES des trois institutions présentées brièvement ci-dessous ont accepté de participer à cette recherche. Afin de garantir l'anonymat de ces dernières, les sites internet, les concepts pédagogiques et les autres documents utilisés ne peuvent pas être cités de manière explicite.

7.1.1 Première institution

La première institution, basée dans le canton de Vaud et proche de la nature, accueille dans ses différentes structures des enfants et adolescent.e.s ayant besoin d'un cadre de vie extérieur à leur famille en raison de maltraitance ou d'incapacité pour les proches d'offrir un espace de sécurité pour le/la jeune. Leur développement étant jugé en danger, les placements se font de manière générale sur ordre de la Service de la Protection de la Jeunesse (SPJ). Plus spécifiquement, l'institution en question définit son but comme étant de favoriser, maintenir ou construire le lien social et de permettre à chacun de retrouver son pouvoir d'agir sur sa propre vie. Elle prône une intervention centrée sur la personne et ses compétences, tout en prenant en considération sa culture, son contexte social et familial. Les principales valeurs de la fondation sont :

- La citoyenneté : liberté de penser, une place pour chacun.e.
- La participation : respect de la créativité de chacun.e, culture démocratique et répartition des rôles.

- Le respect : de l'environnement, de l'appartenance sociale, des rythmes de chacun.e et des contextes individuels.

Composée de quatre types d'accueil différents, cette institution met un point d'honneur à proposer à chaque enfant accueilli un projet individualisé, avec un travail proche des familles et une approche participative. Les cadres environnementaux sont riches et utilisés comme outil éducatif. Une des particularités de la fondation est qu'elle propose un service de famille d'accueil afin de permettre à l'enfant un soutien supplémentaire. Par le développement de leurs compétences et l'encouragement de leur autonomisation, tous les secteurs cherchent à développer la confiance et l'estime de soi des enfants, notamment suite à leurs parcours de vie constitués de nombreuses ruptures.

7.1.2 Deuxième institution

Ce foyer est régi par des normes genevoises, bien qu'il ne s'y situe pas. Il se trouve en montagne. Il offre un accompagnement psycho-éducatif et thérapeutique à trente-deux enfants et adolescent.e.s entre cinq et dix-huit ans, dont les familles ne peuvent offrir le cadre éducatif qui leur est nécessaire. En situation de rupture sociale, scolaire et familiale, ils/elles sont placé.e.s au foyer sur la base d'une décision du SPMi², du tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant ou du tribunal des mineurs. La spécificité de ce foyer est son cadre, à distance du lieu de vie de base des enfants.

Les jeunes sont répartis entre quatre groupes éducatifs. Un projet éducatif personnalisé est construit avec chaque jeune. Lorsque c'est possible, l'institution travaille en étroite collaboration avec les familles. La nature entourant le foyer, mais aussi le sport, la vie en groupe avec les pairs et les adultes sont des moyens utilisés pour travailler les objectifs définis dans le projet personnel individualisé de chaque jeune. L'approche d'accompagnement est définie avec les termes suivant : ouverture, accueil, citoyenneté et inclusion. L'institution souhaite donc offrir la possibilité d'expérimenter de réussir et d'échouer. Cela permettrait de rétablir le sentiment de valeurs des jeunes. Ainsi, elle se donne comme objectif global que chaque personne accueillie puisse mieux se situer dans sa vie. De plus, dans son concept éducatif, elle met en avant le remaniement de la construction identitaire. Dernièrement, elle a adapté sa pédagogie d'accompagnement aux changements de la société. Ainsi, l'estime de soi semble sous-jacente à l'ensemble de l'accompagnement éducatif. Une autorité horizontale, basée sur la discipline positive, est prônée. L'affectif est placé au centre et l'engagement des ES dans la relation avec les jeunes est un prérequis.

7.1.3 Troisième institution

Cette troisième institution se situe dans le canton de Berne et a la particularité d'être un milieu hospitalier. Cette structure peut accueillir jusqu'à huit adolescent.e.s âgé.e.s de douze à dix-huit ans, victimes de troubles psychosomatiques, de dépression, de troubles alimentaires ou psychotiques. La plupart des jeunes accueilli.e.s rencontrent également des difficultés scolaires ou de comportement. De nombreuses offres thérapeutiques leur sont

² Service de protection des mineurs du Canton de Genève

proposées, ainsi que le suivi de la part d'une enseignante spécialisée afin de leur permettre de continuer leur scolarité pendant leur hospitalisation, qui dure de quelques semaines à plusieurs mois.

Le but premier de cette institution est de maintenir et réinsérer les jeunes dans leurs milieux social, familial et professionnel. L'adolescent.e est au centre des activités, tout en étant incité.e à être acteur ou actrice de sa vie en utilisant ses compétences et en assumant ses responsabilités. Les jeunes sont ainsi poussé.e.s à rechercher leur lien au monde tout en étant valorisé.e.s dans leur autonomie, leurs aptitudes, leurs différences et leur individualité. L'une des valeurs principales de cette institution est d'offrir aux personnes des soins, des activités, une protection dans leur intégrité physique, psychique, morale et spirituelle.

Même si ce n'est pas un foyer dépendant des services de protection des mineurs du canton, l'accueil proposé aux jeunes y ressemble pour toutes les activités à caractère éducatif : repas en commun, activités diversifiées, règles de communauté à respecter, réunions de groupe, etc. De plus, la théorie des systèmes s'avère être un mode d'intervention prôné par l'institution, de par une collaboration étroite avec les représentants légaux, une prise en compte de la complexité des situations et une importance donnée aux relations entre le/la jeune et ses proches. La question de l'estime de soi, inhérente à la période adolescente, semble, à de nombreux égards, en arrière-fond de l'accompagnement dans cette institution.

Ce dernier lieu n'est donc pas un foyer classique du service de protection de la jeunesse et les accueils y sont relativement courts (quelques mois) en comparaison. Ces différences de temporalité d'accueil ont un impact sur l'accompagnement qui en découle. Cependant, cette institution offre également des prestations résidentielles et une approche ainsi qu'un accompagnement du quotidien d'adolescent.e.s, ce qui correspond à la recherche de ce travail. Dans la suite de ce document, le terme « foyer » englobe donc les trois institutions interrogées dans le cadre de ce TB.

7.2 Technique de récolte de données

Dans ce TB, le recueil de témoignages de pratique de professionnel.les est visé, particulièrement concernant les expériences favorisant ou entravant l'estime de soi chez les jeunes ainsi que le sens que les ES placent derrière les actes éducatifs quotidiens. Le but poursuivi est d'entendre les ES : ont-ils/elles une représentation du champ des possibles quant au développement de l'estime de soi dans les moments institutionnels quotidiens ? Que mobilisent-ils/elles pour le favoriser ?

Pour répondre à ces questionnements, ce travail de recherche est mis en œuvre selon une démarche qualitative avec une approche déductive et inductive. Des savoirs théoriques ont été recherchés afin de les vérifier sur le terrain et de les enrichir par la pratique des professionnel.le.s (Organisation Nationale des Formations au Travail Social (ONFTS), 1997). Sur la base d'une comparaison entre les récits particuliers des professionnel.le.s, les tendances générales ont été repérées.

Pour récupérer et analyser les données, l'analyse de l'activité avait été initialement souhaitée. La réalité du terrain a orienté la méthodologie différemment. En effet, la récolte des données sous la forme de récits d'ES était plus adaptée. La méthode de l'entretien semi-

directif, largement répandue en travail social, a été choisie. Au total, sept entretiens individuels d'environ une heure ont été menés. Afin de s'éloigner des biais de représentations des chercheuses, les entretiens et analyses se sont déroulés en doublé. En effet, les analyses sont d'autant plus riches si deux points de vue se croisent.

7.2.1 L'entretien semi-directif

Avant d'aller à la rencontre des ES, une phase de préparation exploratoire du contexte institutionnel des ES interrogé.e.s a été réalisée. De plus, un guide d'entretien et un guide d'analyse³ ont été conçus, inspirés par les concepts théoriques développés. Le but de ces deux canevas est d'avoir un fil rouge pour pouvoir se projeter sur le déroulement concret des entretiens. Il a été élaboré en se questionnant sur la manière de tester les hypothèses posées. Le guide d'entretien a été évalué et adapté à la suite de la première entrevue.

7.2.1.1 Déroulement de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés en deux parties :

1. *Le récit de pratique*

L'entretien débute par le récit de pratique des professionnel.le.s. Pour cela, un email préalable a été envoyé aux interlocuteur.trice.s dans lequel ils/elles ont été invité.e.s à réfléchir et à sélectionner une situation dans le quotidien institutionnel, où l'estime de soi des jeunes était un enjeu de leur pratique professionnelle. Il a été souhaité par les chercheuses que les ES aient le temps de penser à la thématique avant la rencontre.

Les différent.e.s interlocuteurs.trices ont ensuite parlé librement, tant que leurs discours étaient ciblés sur l'objet de recherche. La posture des chercheuses s'est donc faite en fonction des directives proposées par Daniel Bertaux, dans son livre explicitant le récit de vie (Bertaux, 2016). Cependant, dans ce cas précis, l'intérêt a été porté sur la personne en sa qualité de professionnelle et non en tant que personne civile.

En tant que chercheuses, l'attitude d'écoute a été privilégiée. Ainsi, les interruptions dans la narration ont été limitées et servaient simplement à préciser des éléments flous. La technique de reformulation a été intéressante dans ce cas afin de préciser le contenu du récit ou d'obtenir davantage d'informations. Au contraire, lorsque la personne interrogée était très bavarde, le rôle des chercheuses a été de ramener le sujet de l'entretien sur l'objet de recherche.

2. *L'entretien semi-directif*

En deuxième partie d'entretien, des questions semi-directives, qui s'appuient spécifiquement sur les hypothèses et les concepts théoriques, ont été posées aux participant.e.s de la recherche. Comme le conseillent Enrick Barbillion et Jeanne Le Roy, la préparation aux entretiens s'est faite notamment avec un canevas d'entretien structuré, permettant de cadrer l'entretien, tout en laissant une part de liberté aux

³ Voir les annexes

interlocuteurs.trices. : « *Le guide d'entretien correspond à la traduction de la problématique et des hypothèses de recherche en thématiques et sous-thématiques sur lesquelles le sujet produira un discours* » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 21). Le guide d'entretien est composé de la présentation de la recherche, la question de départ ainsi que des thèmes et questions à traiter durant la rencontre.

Ainsi, des capacités d'écoute active, d'empathie, de reformulation et l'utilisation de questions ouvertes ont également été mobilisées. Le guide a été un soutien pour étoffer, relancer ou introduire de nouvelles thématiques. En effet, c'est l'interlocuteur.trice qui traite les thèmes selon sa spontanéité. Durant l'entretien, une attention particulière a été portée à soutenir la personne questionnée pour élaborer sa pensée, sans l'influencer. L'entretien permet d'exprimer de manière libre et large ses opinions, ce qui favorise l'accès aux thématiques élargies concernant le thème de recherche principal.

7.2.1.2 *Enregistrement des entretiens et confidentialité*

L'ensemble des interlocuteur.trice.s ont accepté d'être enregistré.e.s. Des notes ont également été prises en parallèle durant tous les entretiens. Ces enregistrements ont offert la possibilité de retranscrire les entretiens dans leur intégralité pour l'analyse.

À la fin de l'enregistrement, il a été défini de rester bien attentives, car le sujet peut glisser des propos intéressants hors-enregistrement. Pour s'en souvenir, ces éléments ont été notés directement à la sortie de l'entretien.

7.2.1.3 *Rencontre et clôture d'entretien*

Soigner la rencontre est très important. Dès l'arrivée, les personnes interrogées se demandent qui elles ont en face d'elles. En quelques mots, les ES interrogé.e.s et les chercheuses ont exposé leur parcours ainsi que quelques éléments professionnels et personnels. Ainsi, une relation peut être amorcée dans une ambiance détendue, ce qui était cher aux yeux des chercheuses. Ainsi, ce temps de présentation s'est avéré essentiel et a permis de faciliter la prise de parole.

A la fin de chaque entretien, les professionnel.le.s avaient la possibilité de partager un dernier message. Avant de les remercier pour leur investissement, les chercheuses ont demandé à leurs interlocuteur.trice.s quelles étaient leurs attentes quant à la suite de la recherche. Plusieurs ont demandé une communication des résultats principaux, à la fin du travail réalisé.

7.2.1.4 *Après l'entretien*

Directement après l'entretien, un moment a été pris pour noter les impressions générales de l'entrevue, mais également les attitudes des protagonistes observées durant l'entretien face aux thèmes abordés, aux récits confiés, etc. Ce travail a permis d'isoler le message principal que la personne a voulu faire passer. Les chercheuses ont donc fait part de l'ambiance de l'entretien et de leur ressenti.

Dans un deuxième temps, la retranscription de l'entretien enregistré a eu lieu, base de l'analyse. Pour cette dernière, il s'agissait de réunir et concentrer les récits des ES afin d'en

ressortir les tendances générales, les similitudes et les différences quant aux réponses données. Une analyse de contenu a donc été réalisée. Les hypothèses définies après l'élaboration du cadre théorique ont ainsi pu être infirmées ou confirmées, et une réponse à la question de recherche a pu être élaborée.

7.2.2 Risques et opportunités spécifiques à la démarche

Le souhait de révéler le contenu « *impalpable* » de leur pratique semble habiter les ES. Pour Coquoz et Knüsel, il n'y a pas de clé de l'agir dans un savoir scientifique, comme le modèle des sciences appliquées (Coquoz & René, 2004, pp. 52-53). Pourtant, tout professionnel effectue un ensemble d'opérations mentales pour fonder sa pratique. Dans l'étude « *Insaisissable pratique* », ils parlent de l'éducation comme un métier impossible, dans le sens où tous les actes peuvent constamment être remis en question et discutés. Les pratiques sociales, basées sur des valeurs, sont même régulièrement l'objet d'appréciations discordantes dans les équipes éducatives. En effet, les sens mis derrière un geste professionnel sont multiples. Ainsi, l'un des risques de la méthodologie de recherche présentée ci-dessus est qu'elle ne cible que sept ES. Elle explore donc uniquement un pan relativement restreint de tous les actes mis en place pour développer l'estime de soi des jeunes.

Cependant, le grand avantage de l'outil de l'entretien narratif est qu'il apporte des éléments insaisissables à l'observation directe. Il permet de saisir le processus interne du/de la narrateur.trice à travers son discours. Un des biais de ce type de recueil de données est que, comme la personne a déjà vécu la situation, ce qu'elle en interprète et en retient peut s'avérer subjectif.

Par ailleurs, l'estime de soi d'une personne est difficilement mesurable. Au-delà des récits des ES interrogé.e.s et de toutes leurs bonnes intentions, il est difficile de saisir s'il y a un réel impact, positif ou négatif, auprès des jeunes accompagné.e.s. L'ambition de ce travail est plutôt de comprendre le sens que les professionnel.le.s mettent derrière leurs actes éducatifs. Une attention particulière a été portée à ne pas orienter la discussion selon ses propres opinions de chercheuses afin de rester dans son rôle de facilitatrices de l'expression de la personne interrogée. Ici, le but ne consistait pas à instaurer un débat, ni à réaliser un interrogatoire intrusif.

L'entretien d'explicitation semi-directif présente des biais, comme toutes les autres formes d'entretien (Neuman, 1991, cité par Barbillion & Le Roy). En voici un certain nombre :

1. Réponses faussées en raison de l'incompréhension de la question ou de malaise.
2. Choix d'une personne à questionner peu concernée par le sujet et questions posées dans un ordre maladroit.
3. Modification des réponses et reformulations selon une façon propre aux chercheuses.
4. Éléments inhérents aux participant.e.s, comme l'âge ou le genre.
5. Biais de complaisance : influence du discours de la personne selon les hypothèses de recherche.
6. Exploitation limitée des résultats.

7.3 Code éthique de la recherche

Le code éthique de la recherche, rédigé par le groupe romand de coordination du TB, a été passé en revue dans le cadre de cette recherche (Groupe romand de coordination Travail de bachelors, 2008). Cette dernière prend en considération les droits fondamentaux des personnes et l'ensemble des principes de l'éthique de la recherche, tels que le respect de la dignité humaine, de l'impartialité et de l'équité. L'ensemble de ce travail a été réalisé avec bienfaisance. L'objet de recherche ne semble pas apporter de risque de nuisance à qui que ce soit. En effet, derrière cette recherche, il est tenté de comprendre les stratégies des ES pour favoriser l'estime de soi. Il y a donc un enjeu d'accompagnement à une meilleure santé mentale. Les risques inhérents sont donc faibles.

Avant chaque entretien, le consentement libre et éclairé des interlocuteurs et des interlocutrices a été recherché et l'accord institutionnel demandé. Pour cela, une communication préalable des buts de la recherche, de sa confidentialité et de l'identité des deux chercheuses a été envoyée aux institutions et aux personnes interviewées. En effet, l'ensemble des données récoltées servent à des fins scientifiques dans le cadre du TB. Une fois les données récoltées, les enregistrements ont été supprimés. De plus, les données personnelles sont remplacées dans l'ensemble du travail par des noms d'emprunt, de sorte à ce que l'identification des personnes entendues soit impossible. Les chercheuses ont adopté une posture neutre, c'est-à-dire qu'elles ont influencé le moins possible les réponses. Chaque interlocuteur.trice, même déjà engagé.e dans la démarche, peut se rétracter en tout temps.

7.4 Planification du travail de recherche

Voici les grandes étapes de la réalisation de ce travail de Bachelor. Globalement, les délais initialement prévus ont été respectés.

Semaine	Contenu	Délai
	Réflexion et réalisation du pré-projet	
15	Première rencontre avec notre Directeur TB	12.04.19
	Travail sur la réalisation de la première étape : le projet TB	
27	Dépôt du projet final	05.07.19
37	Données récoltées sur le terrain	15.09.19
48	Fin de la rédaction du rapport	29.11.19
51	Fin de la relecture et des corrections du rapport final en vue de la soutenance	20.12.19

8 Partie IV : Résultats de la recherche et interprétations

Pour réaliser nos démarches de terrain, sept entretiens ont donc été menés auprès d'ES travaillant dans trois foyers accompagnant des adolescent.e.s. Ils ont duré entre une heure et une heure et demie. Des personnalités très différentes ont été rencontrées. Certain.e.s ont beaucoup explicité leur travail au travers d'exemples et d'autres se sont montré.e.s plus succinct.e.s dans leurs explications. Ce chapitre présente les résultats de l'analyse du contenu des récits.

Le séquençage présenté ci-dessous est basé sur notre guide d'analyse⁴. Dans un premier temps, la représentation que les ES ont de l'estime de soi est présentée, suivie des enjeux spécifiques à l'adolescence en foyer. Ensuite, l'analyse de la posture de l'ES dans la relation éducative avec les jeunes est explicitée. Pour finir, les actes concrets menés par les professionnel.le.s pour accompagner l'estime de soi sont relatés. Ainsi, cette section se termine avec les actes éducatifs du quotidien porteurs d'estime de soi.

8.1 Compréhension, représentation et définition de l'estime de soi

« Je pense que c'est déjà quelque chose de très compliqué et très flou. Je trouve qu'on en parle beaucoup, on l'utilise un peu à toutes les sauces, mais on sait pas vraiment... Ici, on dit tous, ah les jeunes, les jeunes du foyer, ils ont tous un manque, heu..., des lacunes dans leur estime de soi » (Louise)⁵.

L'éducatrice qui formule ces propos illustre déjà le fait que l'estime de soi est un concept utilisé régulièrement dans le cadre du foyer dans lequel elle travaille. Nous remarquons pourtant que pour elle, il y a un flou autour de sa définition. C'est son parti pris. Comment est-ce que les ES définissent l'estime de soi ? Ont-ils/elles une vision commune de ce concept ? C'est justement la question que nous nous sommes posée lorsque nous avons demandé aux professionnel.le.s leur définition de l'estime de soi. Il en ressort différentes définitions.

8.1.1 Définition de l'estime de soi

Une éducatrice nous dit que *« c'est comment on se sent, quelle valeur on se donne à soi-même »* (Rose). Cette première définition s'approche de la définition de Jean-Luc Monsempès⁶, qui met en avant le continuum dans le niveau d'estime de soi et son autoévaluation subjective, car elle est propre à chacun.e. Cette dimension fluctuante de l'estime de soi a été mise en avant par l'ensemble des personnes interviewées.

Harmonie a accentué le fait que l'estime de soi est indissociable des émotions et du développement de l'empathie. C'est la seule qui aborde la dimension affective de front, cette nuance qui permet pourtant de distinguer le concept de soi et l'estime de soi. En effet,

⁴ Voir deuxième annexe : « Guide d'analyse »

⁵ Les prénoms utilisés dans ce document sont fictifs. Ils ont été choisis en fonction de la perception que nous avons eue des personnalités rencontrées.

⁶ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique - définition de l'estime de soi »

l'estime de soi inclut la perception qu'une personne a d'elle-même et rajoute le degré de satisfaction à son propre égard.

Un autre professionnel aborde le concept au positif : « *La définition de l'estime de soi, pour moi, c'est de s'accepter tel que l'on est* » (Charly). Ces propos mettent bien en avant le fait que l'estime de soi peut servir de base à l'acceptation de sa propre personne. Pour cet ES, quand un.e jeune a une bonne estime de soi, il/elle s'accepte, cesse de se désapprouver et ose être la personne qu'il/elle est.

Les trois piliers de l'estime de soi définis par Christophe André et François Lelord⁷, l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi, ont été amenés par les éducateur.trice.s avec un curseur sur l'un ou l'autre des éléments et un mélange dans les termes : « *Confiance en soi, estime de soi, ça me semble proche quand même* » (César). Plus de la moitié des personnes interviewées mettent des mots sur leur confusion quant à la distinction entre la confiance et l'estime de soi. Certain.e.s ne l'explicitent pas, mais dans leur discours, nous observons que les deux termes sont utilisés sans réelle distinction.

Les personnes interrogées n'ont pas abordé la question de l'estime de soi dans le cadre de leurs études. Il s'agit d'une question qu'ils/elles ont plutôt approfondie par intérêt personnel à travers des recherches ou des rencontres qu'ils/elles ont faites dans leur trajectoire professionnelle, qui les ont amené.e.s à se questionner.

8.1.2 Fonctions de l'estime de soi

« *Sans une bonne estime d'eux, ils font rien* » (Rose). L'ensemble des interlocuteur.trice.s sont d'accord à ce propos. L'idée sous-jacente est de dire que rien ne bouge avec une faible estime de soi. Pour « *faire* » dans la vie, la confiance en soi et l'affirmation de soi, piliers de l'estime de soi, sont nécessaires. Lorsque l'estime de soi est suffisamment solide, chaque être humain peut oser être qui il est. Quand César parle d'un jeune qui a une bonne estime de soi, il dit qu' « *il prend position, il émet son avis, il assume ses choix, il tient tête* ». Il met ainsi en avant la fonction d'affirmation de soi que l'estime de soi amène. Ainsi, une bonne estime de soi permet de s'exprimer face aux autres, sans se faire influencer. Arthur va encore plus loin en disant : « *L'estime de soi permet d'entreprendre des activités, des défis, de se lancer dans des projets* » (Arthur). Cette notion amenée par Arthur est directement liée à la confiance en soi, l'un des piliers de l'estime de soi selon la définition de Christophe André et François Lelord. Une personne avec une bonne confiance en soi agit et prend des risques.

Arthur affirme que l'estime de soi amène à « *pouvoir, en fait, avoir des relations saines avec tout le monde depuis son point* ». Selon lui, elle rend possible de poser ses propres limites. Ils sont deux à le rejoindre sur cet aspect en disant qu'elle est l'élément qui laisse plus ou moins de place à l'influence des autres, menant parfois à oser la confrontation, qui est très saine, contrairement aux idées reçues.

L'idée qui émerge chez la majorité des interlocuteur.trice.s est que l'estime de soi est une base pour faire face aux échecs de la vie. Rose dit que l'estime de soi permet de se relever

⁷ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – fonctions de l'estime de soi »

des échecs. Les propos de Louise illustrent aussi cela : « *ils arrivent à prendre de la distance, à pas tout prendre mal ou heu... ou à rebondir d'un échec* ». Elle ajoute ensuite que lorsqu'il y a une défaite dans la vie, une bonne estime de soi protège et permet de ne pas tout remettre en question.

César parle de l'estime de soi en utilisant la métaphore de l'épaisseur du/de la jeune. Il conduit son discours sur une facette du concept ignorée jusque-là : que se passe-t-il lorsque plus rien ne va et que l'estime de soi est nulle ? César lie l'absence d'estime de soi avec le suicide et la mort. Ainsi, lorsque l'estime de soi est au plus bas, c'est le sens de l'existence qui se perd. L'estime de soi serait alors un pilier et une force de vie qui permet de grandir et de se développer. La vie étant constituée d'obstacles à surmonter, l'estime de soi semble être un élément essentiel à travailler pour les professionnel.le.s des foyers. Par tous les moyens, ils semblent donc chercher des portes d'entrée afin de permettre aux jeunes d'étoffer et d'utiliser leurs ressources.

8.1.3 Construction de l'estime de soi

Lorsque nous avons demandé aux ES interrogé.e.s quels étaient les facteurs influant le niveau d'estime de soi, une réponse a été systématiquement mise en avant : le rôle des parents et de l'éducation :

« L'éducation... L'éducation, à 2000% l'éducation ! C'est comment ? Qu'est-ce que les parents ont transmis ? Comment on te relève, dans les échecs, dans la réussite... déjà tout petit, quand tu tombes, comment on t'a relevé, quand tu... comment on t'engueule, comment on t'engueule pas... » (César).

Le contexte familial semble jouer un rôle primordial pour l'ensemble des professionnel.le.s. La plupart des situations qui nous ont été présentées en lien avec une faible estime de soi concernent des jeunes avec des parents faisant preuve de dénigrement ou de rejet à leur égard, comme l'affirme ici Jade : « *Les enfants intègrent toutes les paroles dénigrantes, et puis c'est comme si le parent maltraitant lui soufflait ces paroles : "T'es moche, t'es bête" » (Jade). À l'inverse, Charly explique que « le fait qu'on fait attention à toi, ça change aussi beaucoup de choses ».*

Ces maltraitances semblent très subtiles, comme l'illustre bien ce propos : « *C'est des petits discours comme ça, qui restent gravés chez l'enfant, et qui déclenchent des mécanismes* » (Arthur). Ces mécanismes créent ensuite des schémas de pensée, difficiles à déconstruire. Dans toutes les expériences de la vie quotidienne, ce que les parents renvoient aux enfants est important. Cependant, il n'y a pas forcément besoin d'être maltraitant pour jouer un rôle impactant l'estime de soi de manière positive ou négative.

À travers les récits des professionnel.le.s, une autre dimension, non soulevée dans le cadre théorique de ce TB, a été mise en lumière : les facteurs biologiques. Pour Jade par exemple, les expériences au stade fœtal sont déjà déterminantes dans la construction de l'estime de soi. Elle prend l'exemple de la consommation de drogues psychoactives chez la femme enceinte, qui peut influencer la constitution du cerveau de l'enfant, et donc, la manière de construire son estime de soi.

L'école a été citée par cinq ES comme une actrice d'influence pour l'estime de soi. Par exemple, Arthur met en avant qu'il a rencontré des enseignant.e.s qui « *pointent ce qui est mauvais* ». Ainsi, la manière d'enseigner et d'encourager les jeunes dans leur évolution scolaire aurait un impact sur l'estime de soi. Une éducatrice raconte aussi l'expérience de collaboration avec un enseignant d'un jeune du foyer, ayant fait preuve de patience et de soutien pour l'adolescent, ce qui aurait favorisé ses apprentissages. L'enseignant posséderait donc une place dans la construction de l'estime de soi. Selon Louise, l'école est aussi l'un des contextes de l'enfant sur lequel il est possible d'agir pour travailler l'estime des jeunes.

Plusieurs professionnel.le.s pointent également le jugement, souvent négatif, comme omniprésent dans la société actuelle. Avec les réseaux sociaux, il n'y a plus de séparation entre les différentes sphères de la vie (familiale, scolaire, sportive, etc.). À travers les écrans, le jugement s'est immiscé partout et cela semble impacter l'estime de soi des jeunes : « *La confiance en soi, l'image de soi passe par ce qu'on poste, par ce que les gens nous commentent, etc.* » (Arthur). César ajoute que cela ne s'arrête pas à la cour de l'école comme auparavant. En effet, le jugement par les pairs est incessant à travers les outils de télécommunication. Derrière le téléphone, il s'avère plus évident d'aborder et de critiquer l'autre.

Une éducatrice nous parle des « *premières expériences de vie* » comme étant déterminantes dans la constitution de l'estime de soi : plus un individu grandit et vit des expériences, plus l'estime de soi se fige. César confirme, en disant qu'il est effectivement plus complexe d'accompagner un.e adulte dans son estime de soi, qu'un.e adolescent.e. À ce propos, Charly affirme :

« En tout cas, c'est très, c'est très complexe. Il est très facile de dire s'accepter comme on est. Non, en théorie, oui. Mais avec trois points de suspension. [...] les trois points de suspension, ça signifie que c'est encore à développer » (Charly).

Il se positionne ici en disant que l'estime de soi peut toujours se cultiver. Une autre éducatrice le rejoint en disant que c'est toujours récupérable.

Résumé et interprétation

« L'estime de soi, si on devait donner une définition, c'est l'épaisseur d'une personne. Ils arrivent, ils sont tout fins et pis quand ils sont bien épais, on peut les emmerder et ils vont tenir tête » (César).

Les ES interrogé.e.s ont globalement une compréhension commune de l'estime de soi, mais n'ont pas de référentiel clair. À travers ces différents extraits, nous remarquons qu'ils n'ont pas utilisé les mêmes mots pour définir l'estime de soi. Chaque ES a une manière différente de l'expliquer. La définition de l'estime de soi dans le cadre théorique a démontré la complexité du concept. Dans l'ensemble des témoignages, nous pouvons retrouver presque toutes ses nuances : le degré de satisfaction de ce que nous pensons être, avec une dimension affective, qui permet de mener à l'action.

Quant à ses fonctions, évoquées par les professionnel.le.s, elles peuvent se résumer par une flexibilité d'adaptation dans toutes les situations de la vie, du privé au professionnel. Par exemple, la plupart des ES mentionne l'utilité de l'estime de soi pour faire face aux échecs, aux frustrations ou aux succès, pour se positionner dans des choix personnels et s'engager dans une action. Ces éléments sont tous cités par François Lelord et Christophe André⁸ comme rôle de l'estime de soi.

Nous rejoignons donc l'avis de l'éducatrice en amorce de ce chapitre, qui parle du flou dans l'usage autour de ce concept, qui est peut-être lié à sa complexité et aux multiples facettes qu'il englobe. Dans le contexte actuel du développement personnel, l'estime de soi est un terme très tendance qui est utilisé un peu partout. Pour tou.te.s les travailleur.se.s sociaux.ales, elle semble essentielle pour vivre, favorisant notamment la réalisation individuelle. Cela revient à la représentation de l'estime de soi comme un besoin fondamental.

En ce qui concerne la construction de l'estime de soi, elle est comprise à travers des facteurs biopsychosociaux. C'est principalement les expériences sociales qui semblent déterminantes pour les ES. Les acteurs et actrices les plus déterminant.e.s, selon les professionnel.le.s interrogé.e.s, sont les parents. D'autres facteurs de la vie de chacun.e, comme l'école ou les groupes sociaux des jeunes, jouent également un rôle. Les ES semblent bien conscient.e.s des pressions de la société impactant l'estime de soi et pourtant les parents sont encore souvent ciblés comme responsables.

8.2 Estime de soi à l'adolescence

Après avoir passé en revue le concept de l'estime de soi, il semble important de se demander la place qu'elle occupe dans la pratique professionnelle ainsi que ce qu'elle signifie pour des adolescent.e.s placé.e.s en foyer. Alors, comment est-elle évaluée ? Quels en sont les indicateurs pour les ES ? Ce chapitre rassemble les réponses à ces questions obtenues.

8.2.1 Place occupée par l'estime de soi dans l'accompagnement

« *J'allais dire qu'elle [l'estime de soi] est omniprésente.* » (Louise). Comme illustre ce propos, pour l'ensemble des éducateurs et éducatrices interrogé.e.s, la place de l'estime de soi est très importante dans leurs pratiques professionnelles. Harmonie précise : « *C'est une thématique qui nous préoccupe souvent [...] Je trouve qu'elle est au centre* » (Harmonie). Il s'agit donc d'une préoccupation centrale dans l'accompagnement de jeunes.

Il apparaît évident que chaque adolescent.e est accueilli.e avec son histoire, mais aussi son contexte de vie. Le premier élément apporté par les professionnel.le.s concerne justement l'environnement gravitant autour du/de la jeune et de son réseau. Actuellement, les réseaux sociaux sont en expansion et touchent particulièrement les adolescent.e.s. Or, bien qu'ils

⁸ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

comportent des aspects constructifs, certains propos qui y apparaissent peuvent être ironiques, sarcastiques ou agressifs.

Sur les sept professionnel.le.s rencontré.e.s, trois nomment la société actuelle, avec les réseaux sociaux, comme étant un environnement faisant pression sur les jeunes :

« C'est de plus en plus difficile. Les jeunes sont de plus en plus atteints dans leur estime de soi [...] tout est fait pour attaquer l'autre [...] on est que dans le jugement. On le voit à la télé. [...] c'est plus vicieux [qu'avant], c'est tellement plus facile derrière un écran de s'attaquer à l'autre » (César).

Les trois TS en question affirment que la mise en place d'une éducation et d'un accompagnement proche des jeunes s'avère alors être un enjeu essentiel pour leur offrir la possibilité de se développer en harmonie malgré ses diverses contraintes sociales, en augmentation. Ces trois professionnel.le.s font part de deux éléments essentiels pour la pratique professionnelle, à savoir : tout un chacun est concerné par l'estime de soi et de ce fait, l'ES doit travailler son estime de lui/elle pour accompagner le travail de celle des autres.

Mais alors, pourquoi est-ce que cet accompagnement est si important à l'adolescence ? Arthur affirme que : *« c'est peut-être un moment plus fragile, parce que faut s'identifier, parce que faut trouver ses repères et qu'il y a beaucoup cette relation aux pairs »*. Jade le confirme, l'adolescence est une période où l'on se construit en tant que personne. De plus, comme cité plus-haut, travailler l'estime de soi chez les adolescent.e.s est plus simple que chez les adultes :

« L'enfant, il est plus malléable. L'adulte, quand l'image est construite, quand l'identité est construite, quand on est adulte, c'est plus difficile de déconstruire pour reconstruire » (César).

Pour Jade, l'accompagnement de l'estime de soi est l'une des parts de son travail les plus importantes, car il s'agit de la base pour développer d'autres éléments, comme la responsabilisation et l'autonomisation. Le travail de l'estime de soi semble donc être implicite à la pratique. Ce propos est d'ailleurs ressorti dans cinq entretiens :

« Je parle des émotions, mais pour moi, c'est un outil pour travailler l'estime de soi finalement. On repart de là [...], car ça influe partout. Ça va influencer sur l'école, les relations sociales, sur leur vie de couple, de vie d'adulte » (Harmonie).

À l'image d'Harmonie, César ajoute : *« Je pense que tous tes choix sont guidés par ta capacité à les gérer »*. Ainsi, il est possible de constater que tout le travail accompli au sein des foyers cherche à travailler l'estime de soi, même s'il n'y a pas d'objectif spécifiquement nommé dans cette direction.

8.2.2 Évaluation de l'estime de soi des jeunes en foyer

Globalement, tou.te.s les ES évaluent l'estime de soi des jeunes qu'ils accompagnent comme étant *« écorchée »* (César). Mais sur quels indicateurs se basent-ils/elles pour évaluer cette estime de soi ?

Pour mesurer le degré d'estime de soi des jeunes, les professionnel.le.s semblent recourir énormément à l'observation de comportements. En effet, ils/elles utilisent régulièrement des verbes étant relatifs à la perception : observer, voir, remarquer, etc. Ces quelques propos illustrent cette évaluation informelle :

- « *On se base sur ce qu'on observe d'eux. Après, on n'a pas forcément de grilles de lecture [...] ça demande de l'observation et beaucoup de communication entre nous* » (Harmonie).
- « *Il dit qu'il est pourri, qu'il est nul, bah il le dit. Ou bien on le voit aussi* » (Rose).

Il est intéressant de notifier ici le manque de références théoriques explicites chez les professionnel.le.s, comme Harmonie l'illustre ci-dessus. En effet, à de nombreuses reprises, il a été constaté durant les entretiens que les ES ne mentionnaient pas de bibliographie claire quant aux éléments apportés. Cependant, il était possible de ressentir un bagage expérientiel important, même si leurs discours se montraient parsemés de subjectivité. Cela laisse penser que les professionnel.le.s ont intégré les théories et aspects formels de manière si profonde, qu'ils en deviennent implicites.

La plupart des ES s'accordent sur un point : l'évaluation de l'estime de soi des jeunes dépend de l'adolescent.e concerné.e et de la description qu'il/elle fait de lui/elle-même ainsi que de la manière dont il/elle se comporte avec les autres, et avec lui/elle. Pour définir au mieux ces indicateurs difficiles à nommer, Jade nous dit que croiser les regards sur les situations peut aider. De même que César dans le propos suivant : « *Il faut voir le jeune dans sa globalité* ».

César se détache des autres ES en faisant référence à une évaluation en deux temps de l'estime de soi. D'abord, il lit le dossier du/de la jeune avec des informations sur son parcours de vie, son réseau social, ses antécédents et sa situation actuelle. Ensuite, il découvre l'adolescent.e en temps réel :

« *Quand on le voit, on peut dire : ah ouais... l'hygiène en général, comment il prend soin de lui. Physiquement sans connaître on peut à peu près se faire une petite idée. Le regard, s'il soutient le regard, s'il parle fort [...] s'il a un avis...* » (César).

Dans les propos des professionnel.le.s, il se dégage plusieurs catégories d'indicateurs pour évaluer l'estime de soi.

8.2.2.1 *Le rapport à son corps et à soi comme indicateur d'estime de soi*

L'identité est souvent nommée : « *Ils ne savent pas qui ils sont [...] ils se trouvent nuls et moches [...] pourquoi ils prendraient soin d'eux alors qu'ils sont nuls ?* » (Harmonie). Cette ES nous affirme que les adolescent.e.s concerné.e.s par un manque d'estime de soi ne savent pas donner les limites de leur propre corps, ce qui fait qu'ils/elles se négligent.

Les ES mentionnent souvent que ces jeunes ne supportent pas la valorisation, mais qu'ils/elles se mettent plutôt en échec en adoptant des comportements auto-sabotants par exemple. Ils/elles se mettent en danger, car ils/elles ne posent pas de limites clairement définies aux autres : « *Parce qu'elle veut tellement qu'on l'aime [...] elle peut aussi vite se mettre en danger* » (Harmonie) ou encore :

« Ce qui est dangereux avec les jeunes qui sont plus dans l'acceptation, ils ne se connaissent pas eux-mêmes et ils n'ont pas du tout confiance dans leurs propres choix, c'est que même les choses négatives qui peuvent leur être proposées, la consommation, bah ça va très vite » (Jade).

L'idée de consommation citée ici fait référence aux diverses drogues et substances toxiques. Au travers de leurs récits, les professionnel.le.s pointent la consommation de THC⁹ chez les jeunes accueilli.e.s comme étant régulière et considérée comme une mise en danger.

Cette basse estime de soi a des répercussions alors sur l'environnement du jeune, comme nous l'explique Harmonie : *« Et puis, elle se voyait tellement moche et sale, que sa chambre était moche et sale [...] »*. Un autre éducateur fait référence à l'état de la chambre comme indicateur : *« C'est souvent l'état extérieur d'un local, c'est leur intérieur » (César)*. Ainsi, le désordre de la chambre serait le reflet du désordre mental.

Louise fait usage d'un indicateur particulier :

« L'humour, le deuxième degré, l'autodérision. À mon avis, les jeunes qui arrivent heu... à avoir de l'humour, qui arrivent à, à se moquer d'eux-mêmes ou comme ça [...] ça veut dire... ils arrivent à prendre de la distance [...] à rebondir d'un échec. »

Elle ajoute que les jeunes qui ne remettent pas leurs progrès en question face à un échec et qui diminuent leur carapace de protection dans les relations avec les autres sont en général des adolescent.e.s avec une estime de soi plus élevée, car cela prouve qu'ils/elles parviennent à prendre du recul dans les situations difficiles.

L'ensemble des ES fait donc référence à un détachement quant à la qualité de l'hygiène, des petits soins, et à la manière de se vêtir chez les personnes en manque d'estime de soi. Mais l'estime de soi peut également se mesurer dans l'observation des comportements avec les autres.

8.2.2.2 Le rapport aux autres comme indicateur d'estime de soi

Pour identifier comment se situe l'estime de soi des adolescent.e.s en fonction de leurs comportements avec les autres, Charly utilise une technique que personne n'a mentionnée : il met le/la jeune dans certaines situations afin d'évaluer ses réactions.

César mentionne le manque d'investissement dans l'école comme une preuve d'un affaiblissement d'estime de soi. Il ajoute également qu'il constate aussi l'arrêt du sport et un isolement social chez ces personnes : *« on passe par internet [...] on reste dans sa grotte, les copains, c'est virtuel »*. D'autres éducateur.trice.s font part de difficultés à prendre position, à assumer ses choix, à oser prendre des risques, à désapprouver et à se détacher du jugement des autres chez ces jeunes. Le fait de parler fort ou alors très doucement semble aussi être un indicateur pour évaluer l'estime de soi.

⁹ Abréviation de « Tétrahydrocannabinol », substance psychoactive contenue dans les plantes de cannabis

Beaucoup de professionnel.le.s parlent d'influence d'autrui : « *on est dirigé par ce qu'on nous dit, par ce qu'on dit qu'on est, parce qu'on est pas assez solide et sécuritaire pour s'exprimer tel que l'on est* » (Arthur). Arthur nous parle aussi plus loin qu'avoir de l'estime de soi, c'est savoir poser ses limites au travers d'un avis ou d'un positionnement sans que cela remette en cause son identité : « *elle est tellement pas sécuritaire que juste un mot de travers la fait exploser. Elle est pas assez construite pour dire "allez je m'en fous" ou venir chercher l'adulte* » (Arthur). À travers l'exemple de cette jeune fille, cet éducateur illustre le fait que poser clairement ses limites est un indicateur d'une identité bien construite. Au contraire, une personne n'ayant pas ou peu d'estime de soi se perd facilement dans son environnement et est influençable, car elle ne possède pas de base pour dire ce qu'elle pense et être qui elle est. À l'image d'Arthur, d'autres font allusion à des pertes de repères, de l'insécurité et de l'agressivité chez les adolescent.e.s en déficit d'estime de soi. Rose confirme son propos :

« Je sais pas si on évalue. Mais on remarque ceux qui sont hypersusceptibles, ceux qui se fâchent tout de suite, ceux qui montent en colère direct, dès qu'on leur dit un petit truc. Heu... ceux qui osent pas... sortir de leur zone de confort ».

Dans le cas d'une estime de soi évaluée positivement, Arthur affirme que les jeunes en question ont de la fierté à montrer leurs progrès et qu'ils/elles démontrent également des capacités à « *pouvoir écouter l'autre et lui donner sa place et avoir sa propre place et comment se réguler avec l'autre* ».

Pour évaluer l'amélioration de l'estime de soi, les ES reprennent les indicateurs cités plus haut, en les inversant. Ainsi, pour Charly, le/la jeune gagnant en estime de soi commence à parler plus fort, à tester les limites du cadre, à amener ses propres idées et initiatives en se détachant du regard d'autrui. D'autres indicateurs sont observables :

« C'était fulgurant aussi quand elle s'est réappropriée. On voit quand ils reprennent confiance... ils se redressent, hum... ils prennent soin d'eux, physique encore une fois. Ils se coiffent. Elle se maquillait, alors on voit déjà qu'ils reprennent confiance, qu'ils sont eux-mêmes en train de soigner leur estime » (César).

Ce sont au travers de petites évaluations au quotidien qu'il est possible de déterminer une amélioration de l'estime de soi : « *Des petits facteurs qui permettent de te rendre compte d'où ils se trouvent par rapport à leurs corps, s'ils s'aiment. C'est du matin au soir !* » (Jade). Les ES mentionnent tou.te.s le verbe « *OSER* ». Ils évaluent l'estime de soi des jeunes en fonction de leur capacité à oser aller vers l'extérieur, vers les autres, mais surtout à oser assumer ses choix et sa personnalité.

D'ailleurs, à ce propos, comment est-ce que les ES distinguent ce qui provient de la personnalité de l'adolescent.e (ex : timidité) et ce qui est caractéristique d'un manque d'estime de soi ?

8.2.2.3 Distinction entre personnalité et estime de soi

Une éducatrice affirme en parlant d'une jeune : « *Elle n'osait jamais proposer ses propres idées, pourtant en individuel, elle nous faisait part de super idées de sortie, de déco de l'étage*

[...] » (Jade). Tout comme elle, d'autres distinguent ces deux éléments en comparant les réactions en groupe, et le comportement en individuel. D'autres font mention d'une logique temporelle :

« Sur la durée, je pense... Pour bien voir la différence, faut être présent avec le jeune, faut l'accompagner, il faut bien le connaître et après on pourra voir qu'est-ce qui est du trait de caractère et qu'est-ce qui est de la perte de l'estime de soi » (César).

Plus spécifiquement, un des ES explique :

« La timidité, il n'y a pas de jugement envers soi [...] je ne suis pas suffisamment en confiance pour y aller [...]. Un enfant qui n'a pas besoin d'être toujours sur le devant de la scène [...] parce que ça lui fait plaisir et qu'il se sent bien » (Arthur).

Mais il illustre également un questionnement vaguement mentionné par d'autres ES : *« Après, est-ce que la timidité, on peut voir ça aussi comme une cause d'une mauvaise estime de soi, parce que justement, on a peur du jugement ? Peut-être ! » (Arthur).*

Résumé et interprétation

« Ah oui parce que si je devais mettre un pourcentage [de la place de l'estime de soi] par rapport aux problématiques qui amènent des jeunes ici, leurs problèmes bah je pense que heu... moi je mettrais 80 % carrément. 80% oui, et même pour chaque être humain. T'as pas d'estime de toi, il ne se passe rien » (Charly).

Cette citation est représentative de l'ensemble des dires des ES. En effet, les professionnel.le.s interviewé.e.s affirment que l'estime de soi concerne chaque personne et influence tous les aspects de la vie. Ainsi, tous et toutes confirment que la thématique de l'estime de soi occupe une place très importante dans l'accompagnement de jeunes en foyer. En effet, la période de l'adolescence, comprenant de nombreux remaniements identitaires, est une étape fragile du développement humain. Emeline Bardou et Nathalie Oubrayrie-Roussel l'affirment, l'adolescence est un temps de redéfinition face à soi, aux autres et au monde. Durant cette période de remaniements identitaires, l'estime de soi est impactée, puisqu'il s'agit d'une dimension de l'identité¹⁰. D'ailleurs, d'après Michel Fize, la dimension de l'estime de soi est essentielle pour l'adolescent.e, car elle constitue l'un des sept besoins de cette période clé¹¹.

La moitié des ES émettent l'hypothèse que l'estime de soi est un sujet de plus en plus actuel en raison de l'augmentation des pressions sociales pour les jeunes, notamment au niveau des réseaux sociaux. Le travail de l'estime de soi est donc implicite à la pratique professionnelle des ES, bien qu'il soit rarement nommé en tant qu'objectif prioritaire.

Les ES évaluent l'estime de soi des jeunes de leur foyer comme étant relativement basse. Les deux catégories d'indicateurs sur lesquels ils/elles se basent sont les suivantes : comportement/discours avec autrui et comportement/discours envers soi. C'est par la répétition d'observations fines qu'il est possible de déterminer si un.e jeune possède ou non

¹⁰ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – estime de soi à l'adolescence »

¹¹ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – estime de soi à l'adolescence »

une bonne estime de soi. Ainsi, pour la majorité des ES, les indicateurs sont les suivants : l'aspect physique et le soin du corps, la manière de se décrire, la façon d'interagir avec les autres, le suivi scolaire et sportif, etc. Christophe André et François Lelord font également part de ces aspects en citant les cinq domaines suivants comme étant constitutifs de l'estime de soi des adolescent.e.s : l'aspect physique, les compétences sportives, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et la réussite scolaire¹². Emeline Bardou et Nathalie Oubrayrie-Roussel en parlent également lorsqu'elles nomment l'identité comme se rapportant à la façon dont un sujet se raconte¹³.

Tou.te.s les ES semblent donc suivre les mêmes lignes directrices concernant l'évaluation de l'estime de soi de jeunes accueilli.e.s. Leurs discours se complètent, sans jamais se contredire.

8.3 Posture de l'ES

Cette partie s'intéresse à la posture des ES pour accompagner l'estime de soi. Par posture, « *Il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales* » (Portal, 2012). La posture relève de l'éthique personnelle, des valeurs et des principes. Ainsi, il a été ressorti des récits les éléments prédominants et surprenants de la posture des professionnel.le.s rencontré.e.s.

8.3.1 Regards sur les jeunes accompagnés

Dans cet extrait, les éléments du discours des professionnel.le.s interrogé.e.s au sujet du regard qu'ils/elles portent sur les jeunes accompagné.e.s sont présentés.

8.3.1.1 Regarder d'un œil positif et avoir confiance

« Certains enfants ont grandi dans des conditions tellement horribles que l'estime de soi, elle n'a même pas encore pu se développer. Y a même pas de racines, donc, c'est aussi tout l'enjeu de notre métier, je trouve, que quand on la développe, que eux leur regard soit doux aussi, doux envers eux-mêmes aussi, pas trop dur » (Harmonie).

Ces propos mettent en avant que les jeunes accompagné.e.s ont souvent un regard exigeant envers leur propre personne. En effet, les expériences qu'ils/elles ont eues de la vie ont souvent été peu valorisantes et ils/elles se sont construit.e.s comme ils/elles le pouvaient. Six des sept professionnel.le.s interrogé.e.s ont donc mis l'accent sur l'importance du regard des professionnel.le.s accompagnants, qui se focalise sur les ressources plutôt que sur les carences des jeunes. Rose dit que dans le travail, il faut regarder les jeunes de manière

¹² Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

¹³ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

positive : comment pourraient-ils/elles se regarder avec bienveillance si les personnes qui les entourent ne le font pas ?

« Notre regard, ça va être de prendre l'enfant là où il est et de s'imaginer qu'il peut... petit à petit, faut pas le voir tout de suite, mais petit à petit, ça veut dire que l'enfant doit sentir dans notre regard, qu'il est quelqu'un qui a des compétences, qui a un savoir-être, qui peut se développer » (Louise).

Charly spécifie que le regard positif est indissociable de la bienveillance et de l'empathie à l'égard des jeunes. Le regard est influencé par les croyances et convictions propres aux ES. Est-ce que les ES ont confiance en les adolescent.e.s ? À la fin d'un entretien, Rose nous donne le conseil suivant :

« N'oubliez pas qu'ils sont pleins de ressources derrière leurs difficultés et tout ce qui manque dans leur vie et n'oubliez pas qu'une bonne partie de ce manque, surtout pour les enfants, ils sont arrivés au monde en moins et ils ont dû partir de moins quelque chose pour en arriver où ils sont aujourd'hui ».

C'est un élément qui a aussi été cité plusieurs fois par d'autres ES. Les professionnel.le.s utilisent dans leur discours le verbe « falloir », qui accentue l'aspect indispensable d'avoir foi en le/la jeune accompagné.e, ainsi qu'en son potentiel de changement. Pour plus de la moitié des personnes interviewées, c'est en effet comme si c'était une condition au développement de l'estime de soi : *« il ne faut pas oublier, malgré les difficultés du quotidien, que le changement est possible, qu'il y a des choses qui fonctionnent bien ou que le jeune a des compétences ».*

Il y a le regard positif envers les adolescent.e.s du foyer mais pas seulement. Une des ES, travaillant dans un foyer mandaté par le SPJ¹⁴, ajoute qu'il faut également croire en les compétences des parents. Elle est convaincue que les parents font toujours du mieux qu'ils peuvent, avec les ressources qu'ils ont. Ils sont peut-être simplement dans une période où ils ne sont pas disponibles ou disposés pour effectuer leur mandat de parents. Pour elle, cette confiance en les parents permettrait d'impacter l'estime de soi des jeunes.

Cela peut s'opposer aux propos d'un autre professionnel qui fait le constat que les situations des enfants accueillis au sein de son foyer ont beaucoup évolué et que le travail avec les familles est devenu presque inexistant. Dans son contexte de travail, les enfants sont placés à long terme. Il dit que malheureusement, les parents des enfants lui paraissent de moins en moins présents et accessibles.

8.3.1.2 Être en présence et observer

*« Notre rôle, c'est ça : c'est avoir de la hauteur sur les actions et pis heu... décortiquer pour en faire ressortir les compétences qu'ils ont utilisées. [...] c'est de l'éducation, c'est les élever *avec la main qui s'élève vers le haut* » (Rose).*

¹⁴ Service de Protection de la Jeunesse du Canton de Vaud

Les sept ES ont un regard d'observateur dans leur quotidien. Rose, ci-dessus, mentionne la position extérieure que les ES peuvent prendre afin d'observer et de voir les ressources utilisées par les jeunes. D'ailleurs, dans l'ensemble des récits, ces deux verbes sont retrouvés systématiquement. Ainsi, l'observation semble une part importante du travail de l'ES pour accompagner l'estime de soi : « *Je me mets aussi un peu en retrait pour observer l'activité* » (Arthur). Les bénéfices de l'observation sont multiples et divers :

- Réfléchir sur les situations pour mieux les accompagner (Rose).
- Nommer ce qui se joue, comme les émotions (Louise).
- Se rendre compte des besoins (Charly).
- Prendre en compte ce qui vient tout seul chez les jeunes (Arthur).

Ces divers produits amènent à penser que la posture d'observateur.trice permet d'adapter et de personnaliser l'accompagnement. Un éducateur utilise même des mots plus forts. Il parle d'« *avoir constamment les jeunes en conscience* » (Charly). Il va donc plus loin que la simple observation. Avoir les jeunes en conscience, c'est ajouter son intuition et sa perception des jeunes à l'observation. Il a explicité ses propos en disant être dans la présence, et non dans la périphérie. Trois autres éducateur.trice.s ont également nommé cela : « *faut être en présence* » (Arthur), « *ça demande une présence presque tout le temps pour que le jeune intègre les nouvelles habitudes* » (Jade) ou « *faut être présent avec les jeunes* » (César). Or, cette notion de présence est aussi mentionnée comme essentielle dans la relation éducative par Dominique Depenne¹⁵

8.3.2 Principes et valeurs privilégiés auprès des jeunes accompagnés

Quelles sont les attitudes des professionnel.le.s pour favoriser l'estime de soi ? Y a-t-il des éléments communs ou opposés qui ressortent ? C'est dans cet extrait que des éléments de réponse ont été regroupés.

8.3.2.1 Honnêteté ou appeler un chat un chat

Avoir un regard positif et confiant est effectivement important pour les professionnel.le.s, mais plusieurs d'entre eux sont aussi d'accord qu'il faut être honnête avec les jeunes (Rose, César et Charly). Un éducateur aborde l'honnêteté dans ses propos : « *Moi j'ai pas peur de dire, de parler... j'enrobe pas de beau ruban, nooon* » (César).

Une éducatrice donne l'exemple suivant :

« *Y a un jeune là, il rêve de chanter du rap. Enfin, il est bon, il chante bien, il a une super voix et tout. Mais il a trop de troubles psy et il va jamais devenir un rappeur. Et c'est aussi, bon pas lui dire : "tu vas jamais devenir", mais aussi lui dire qu'il a... : "Il faut que tu t'en rendes compte où tu en es, t'auras pas d'appartement. Tu vas vivre en appartement protégé"* » (Rose).

« *Mais par contre, si tu arrives, que t'es relax, pour parler de quelque chose de plus compliqué bah ça fait effet, ça fait sens* » (Charly). Cet éducateur nous dit qu'il n'éprouve pas de difficultés à être honnête et qu'il aborde toujours les sujets complexes en étant relaxé. Ainsi,

¹⁵ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – relation éducative éloignée ou proche »

il met en avant que pour lui, il s'agit d'une posture plutôt naturelle. Pour lui, l'attitude à avoir auprès des jeunes est propre à soi et il faut absolument déjà être soi pour accompagner l'estime de soi des adolescent.e.s.

8.3.2.2 Authenticité ou ne pas chasser le naturel (il revient au galop)

D'après le CNRTL¹⁶, l'authenticité peut être définie comme une « *valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité* ».

Charly dit : « *Quand on met du soin et qu'on est vrai, qu'on est authentique, et qu'on n'est pas en périphérie, les choses passent bien pour la personne que tu es en train d'accompagner. Il faut être là, soi-même, voilà* ». Plus de la moitié des ES interrogé.e.s relèvent la nécessité de l'authenticité dans l'accompagnement à l'estime de soi. Une éducatrice ajoute qu'il faut oser montrer ses propres failles et ses propres faiblesses au quotidien.

Les ES est un exemple pour les jeunes dans leur quotidien. Ainsi, pour Harmonie et trois autres professionnel.le.s (Arthur, Charly, Rose), il est essentiel de montrer que les adultes peuvent se tromper et qu'ils ont parfois peur, qu'ils sont tristes ou en colère. Ceci leur permettrait d'oser à leur tour être plus faible ou triste. Arthur donne l'exemple du trampoline au foyer que les jeunes ont beaucoup investi et de sa propre peur : « *Même moi, quand je vais dessus, j'ose pas, je sais pas comment faire une figure, etc.* ». Il explique ensuite qu'il utilise cette peur qui lui est propre pour faire le lien avec les jeunes, inverser les rôles et les valoriser dans leurs compétences.

8.3.2.3 Cohérence éducative ou suivre un fil rouge

- *Cohérence par rapport à soi*

La cohérence dans l'éducation au quotidien des jeunes est un aspect de l'accompagnement qui est ressorti à plusieurs reprises et à plusieurs niveaux. Une éducatrice parle de la cohérence par rapport aux demandes qu'elle formule aux jeunes. Elle explique qu'elle ne va jamais faire une demande à un.e jeune qu'elle ne s'applique pas à elle-même. Elle s'est une fois rendu compte qu'elle se plaignait régulièrement de ses propres horaires devant les jeunes. Un jeune venait de commencer son apprentissage et ses horaires étaient bien plus longs que les siens. Elle s'est alors promis de ne plus se plaindre pour montrer l'exemple.

Harmonie remarque la tendance des adultes à se dévaloriser dans les paroles. Les mots sont importants pour elle aussi. Elle est très attentive à la manière dont elle parle dans le quotidien et essaie elle-même de ne pas parler de ses propres manquements, comme « *Ah, mais j'ai oublié ça, qu'est-ce que je suis bête...* ». Pour Charly aussi, la cohérence est importante. Il n'est pas possible pour lui de dire à un.e jeune que la vie vaut la peine et de ne pas le montrer dans son attitude.

- *Cohérence dans la relation*

Louise, quant à elle, parle de la cohérence dans la relation. Elle mentionne ici la stabilité dans les réponses apportées : « *Pour moi, travailler... le principal, la principale chose sur*

¹⁶ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales français

laquelle on travaille, c'est la relation. Quand on voit une relation cohérente où on répond toujours la même chose, pour donner un certain sentiment de sécurité, qu'ils n'ont peut-être pas forcément eu avant ». Arthur est d'accord avec elle et ajoute qu'il faut être cohérent.e au travail par rapport au discours tenu auprès des enfants et l'image véhiculée. Jade les rejoint aussi, elle insiste beaucoup sur le fait de garder une ligne au quotidien, car les jeunes manquent beaucoup de constance dans leur vie.

« Je crois que c'est aussi, c'est être clair. Comment on travaille avec eux, c'est pas changer. C'est être constant, c'est ça qu'ils ont besoin. Alors, on peut être constant dans sa mauvaise humeur, hein » (Rose).

Pour Rose aussi, la clarté et la constance dans la relation sont capitales. Elle ajoute que ce n'est pas la réaction en soi qui est importante, mais la continuité dans la réaction.

- *Cohérence dans le temps*

Une éducatrice parle encore de cohérence éducative, mais à un autre niveau : *« Nous, ce qu'on doit faire, c'est rester cohérent, ça veut dire on doit continuer. Le directeur, il dit souvent l'important c'est le processus, ça veut dire qu'on continue à faire ce qu'on fait »* (Louise). Elle nomme ici la persévérance dans le travail d'accompagnement à l'estime de soi. Même si parfois, le cheminement est long et décourageant, elle met en avant que la cohérence éducative se vit sur la longueur. César complète ces propos en parlant d'un jeune :

« Il a fait de super progrès, parce qu'on n'a pas démordu, on a continué à lui montrer ses progrès. Il devait entendre qu'il progressait, qu'il pouvait avoir une bonne image de lui. On n'a pas lâché le morceau, c'est pour ça je dis c'est long [...]. Et il faut répéter, répéter, répéter. Il faut qu'il entende, qu'il entende que c'est bien ».

Selon Jade, tenir sur le long terme est nécessaire dans l'accompagnement des jeunes. Pour elle, beaucoup de répétitions permettent aux jeunes d'intégrer de nouveaux comportements et schémas de pensée positifs.

- *Cohérence dans l'équipe éducative et le réseau*

La cohérence dans l'équipe éducative est pour six ES (César, Louise, Rose, Arthur, Harmonie, Jade) un élément pointé comme important. Rose parle de l'importance de la *« synergie d'équipe »*. Il y a beaucoup de professionnel.le.s qui travaillent au foyer et chacun.e sait ce qu'il s'y passe. Louise dit que *« Seul.e, on fait rien »*. Harmonie pointe qu'elle apprécie beaucoup que l'équipe éducative soit complémentaire pour pouvoir accrocher avec l'ensemble des adolescent.e.s. L'accompagnement des jeunes en foyer serait donc un travail d'équipe avant tout.

Une éducatrice aborde aussi la cohérence dans tout le réseau avec les psychiatres, pédopsychiatres, logopédistes, l'école. Le travail en réseau permettrait d'amener une cohérence dans l'accompagnement. Elle appuie aussi l'importance de bien informer le réseau en tant qu'ES et de faire en sorte qu'il se mobilise également dans les situations positives. Le fait de mettre le/la jeune au centre de ces synergies lui offre la possibilité de se

sentir valorisé.e en lui permettant d'avoir accès à de la transparence et à un cadre sain. Les supervisions et les moments d'échange dans l'équipe sont des moyens pour y tendre pour trois professionnel.le.s (Louise, Arthur, Harmonie). La conjoncture entre les outils internes à l'institution et les diverses structures en charge du/de la jeune permet à tou.te.s les professionnel.le.s encadrant l'adolescent.e de se diriger vers les mêmes objectifs, ce qui crée de la cohérence au niveau de la pratique.

8.3.2.4 Sécurité ou mettre un filet

L'accompagnement et la sécurité semblent indissociables pour les ES interrogé.e.s. Pour Harmonie, amener de la sécurité prime même sur le travail de l'estime de soi. Il faut que les jeunes se sentent en sécurité pour pouvoir les accompagner concrètement dans leurs apprentissages. Par exemple, elle amène des rituels dans le quotidien pour commencer à recentrer les jeunes. La plupart des professionnel.le.s s'accorde sur ce rôle d'apporter suffisamment de sécurité : « *On est juste un cadre sécurisant, stable par rapport à d'autres familles qui sont en train de vivre momentanément ou depuis plus longtemps des périodes difficiles* » (Louise). Pour Arthur, mettre de la sécurité autour des jeunes passe par la mise en place de repères, de limites et de stratégies pour les accompagner dans leur évolution.

César, travaillant au foyer en milieu hospitalier, aborde la question de la sécurité en comparant le rôle de l'infirmier.ère à celui de l'ES. Il affirme que l'ES offre la possibilité aux jeunes faire leurs expériences, en les laissant parfois s'écraser, pour ensuite travailler sur la chute. Quant aux infirmier.ère.s, ils/elles mettent de la sécurité et anticipent la chute pour éviter qu'elle ait lieu, ou soignent la plaie localement. Il utilise l'expérience en direct, comme son collègue, qui dit « *Il fallait avoir les garde-fous en même temps. Tout ce que tu dis, il faudrait que tu aies les moyens de retenir la personne au cas où il y a un souci* » (Charly).

8.3.2.5 Créativité ou y mettre son grain de sel

Harmonie affirme que pour exercer cette profession, il est nécessaire d'être créatif.ve. Cela résume bien la pluralité des postures possibles pour accompagner l'estime de soi. Il a été repéré dans le discours des professionnel.le.s des éléments propres à la personnalité de chacun.e d'entre eux/elles. Il s'agit d'aspects uniques, qu'il n'a pas été possible de relier, mais qui possèdent leur place dans ce TB. Ce chapitre illustre trois exemples, un par institution.

- *Charly et sa pièce de théâtre joyeuse et curieuse*

« *Je viens jouer ma pièce de théâtre* » : cette phrase a été prononcée à maintes reprises durant l'entretien de Charly. Pour lui, il faut absolument être soi-même. Jouer semble faire partie de sa personnalité. Dans le quotidien, il se met dans des rôles pour accompagner les jeunes. Pour lui, c'est un moyen de les rejoindre. En effet, sa « *pièce de théâtre* », comme il la nomme, ne s'arrête pas à l'accompagnement des jeunes. En effet, durant toute l'entrevue, un véritable sketch est vécu, avec de l'humour et des jeux de mots : il joue avec les chercheuses aussi. Il est convaincu qu'en se montrant très enthousiaste, il embarquera ceux et celles qui l'entourent dans la joie.

Il parle aussi d'un autre élément de sa posture qu'il est le seul à aborder : la curiosité. « *Voilà, on m'a appris depuis tout petit que la curiosité n'était pas un vilain défaut, c'est plutôt très*

très bien. Alors maintenant, je suis très très curieux ». Il se montre alors très curieux en s'intéressant aux jeunes et à leurs intérêts. Cette curiosité amènerait l'opportunité de créer du lien et de prouver à l'adolescent.e qu'il/elle est important.e, intéressant.e et qu'il/elle possède de la valeur.

- *Rose et son amour inconditionnel*

Alors que certain.e.s ES ont parlé d'un amour limité par leur fonction, Rose raconte à quel point elle aime les jeunes qu'elle accompagne. Elle veut que les jeunes le ressentent, « *Malgré que des fois, ils sentent très mauvais...* ». À travers l'amour qu'elle leur témoigne, elle pense que cela donne de la valeur et de l'importance aux jeunes dans le monde. Elle dit : « *Dans mon équipe, on se marre, parce que je suis celle qui est naïve, qui voit tout rose, tout beau, d'ailleurs, j'ai un tatou Love* ». À la fin de l'entretien, il est rapidement remarqué que son amour déborde d'elle et que l'espoir qu'elle porte pour les jeunes est palpable au travers son récit.

- *Harmonie et son investissement personnel*

Harmonie a beaucoup parlé à propos de son investissement personnel dans son travail auprès des jeunes. Dans sa posture professionnelle, elle se dédie aux jeunes, conseil qu'elle donne aussi aux autres professionnel.le.s :

« Pour moi, on doit avoir des professionnels qui sont vraiment passionnés par leur job, qui puissent être suffisamment créatifs pour mettre en place des conditions favorables pour développer l'estime de soi [...]. Il faut être conscient qu'on ne peut pas faire ce genre de boulot sans donner un bout de soi ».

Elle distingue le fait de parler de sa vie privée aux enfants de celui de partager sa vie personnelle. Elle explique qu'amener de sa vie personnelle au travail, c'est apporter un bout de soi lorsque cela a du sens dans l'accompagnement mené avec l'enfant. Au début de son expérience dans son foyer, elle a été surprise du grand effectif professionnel du foyer, en comparaison à ses expériences passées. Elle partage son souhait de pouvoir travailler de manière individuelle, avec l'équivalent d'un.e professionnel.le pour un enfant, surtout auprès des plus jeunes.

Cette notion d'engagement est également importante pour Joseph Rouzel, auteur cité dans le cadre théorique de ce TB¹⁷. Pour lui, cet investissement personnel est essentiel pour le bien de la relation éducative, et donc pour le travail de l'estime de soi. En effet, si l'ES ne s'engage pas dans le lien avec le/la jeune, l'adolescent.e pourrait le prendre comme du rejet, ce qui pourrait impacter son estime de soi.

¹⁷ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – relation éducative éloignée ou proche »

8.4 Rapport à soi-même en tant que professionnel.le

Lorsque la question de l'estime de soi des jeunes a été abordée, l'ensemble des professionnel.le.s est revenu sur sa propre estime de soi.

8.4.1 Avoir une bonne estime de soi ?

Louise partage son vécu d'adolescente avec une estime de soi très basse. Elle dit qu'atteindre une bonne estime de soi a été un long processus. Elle l'évalue atteinte positivement à ses 40 ans seulement. Elle pense aussi qu'il faut une bonne estime de soi pour travailler avec les jeunes. Elle dit « *en tout cas, un minimum de... ouais... faut pas se leurrer, faut avoir confiance en nous* ». Harmonie, explique elle aussi travailler constamment sur elle-même.

« *Et si tu es professionnel dans n'importe quel domaine, tu n'as pas l'estime de tes compétences, de tes propres compétences, j crois ça se voit dans ta pratique* » (Jade). Le niveau d'estime de soi dans le travail se ressent par les jeunes dans l'accompagnement pour cette éducatrice.

Pour Rose, si les professionnel.le.s accompagnant.e.s ne sont pas bien dans leur peau, confiant.e dans leur travail, au clair avec leurs valeurs et le sens de ce qu'ils/elles font, c'est compliqué. Le travail quotidien au foyer est pour elle très confrontant. En effet, les adolescent.e.s provoquent constamment les adultes qui les entourent. Pour elle, l'estime de soi positive du/de la professionnel.le permettrait de refléter cela aux jeunes. Arthur insiste sur la pertinence de travailler sur soi pour accompagner. Cela serait une clé pour être cohérent au quotidien. Il explique « *Pour moi, c'est hyper important parce qu'on est en reflet [...]* ». Il explicite ses propos par cet exemple : comment l'adulte peut prôner une estime de soi, une confiance en soi si l'enfant, il entend toute la journée : « *Je suis nul parce que...* ». L'estime de soi des professionnel.le.s permettrait de se positionner dans l'équipe : partager ses besoins, ses limites et défendre les causes qui paraissent essentielles.

8.4.2 Ne pas charger les jeunes de sa propre histoire

Louise affirme que les ES ne viennent pas avec une histoire chargée, difficile, transmise aux enfants. Elle compare cela aux parents où il y a, d'après elle, un investissement émotionnel qui prend le dessus. Même si chacun.e a ses propres difficultés personnelles, elle pense que les professionnel.le.s doivent arriver au travail avec de la stabilité. Dans la même idée, Arthur ajoute : « *Après, on peut être monstre désécurisé à la maison, ça, ça nous appartient* ».

« *Il faut qu'on fasse attention à ce que nos exigences personnelles ne touchent pas les attentes qu'on a vers un enfant... parce qu'on est tous différent, on n'est pas tous rigide la même chose* » (Jade). Chacun s'étant construit sur ses propres expériences, cette éducatrice est attentive à prendre de la distance par rapport à sa propre norme, basée sur son histoire personnelle.

8.4.3 Accepter son impuissance face à certaines situations

Plusieurs professionnel.le.s ont abordé leur impuissance dans certaines situations :

« Faut accepter, qu'on a pas pu faire plus que tant. On a permis une année qu'il a une place, il a pu sortir comme un jeune de 18 ans, avoir des copines et des choses comme ça. Mais son estime à lui, elle sera abîmée longtemps. Mais lui, il veut pas non plus, il veut pas travailler » (Rose).

Les professionnel.le.s ont tou.te.s le souci de renforcer l'estime de soi des jeunes, mais ils/elles se rendent aussi compte qu'il y a des choses qui leur échappent. Rose, comme trois autres ES, met en avant que ce sont les jeunes qui donnent la cadence de leur propre processus face à leur estime de soi. Même les ES y mettent la meilleure intention, les jeunes doivent être partie prenante de ce travail pour qu'une évolution se fasse.

Dans le même registre, Harmonie affirme : « Certains crochent pas avec certains. Et moi, je vais pas crocher avec certains, mais mon collègue lui il a une autre méthode ». Il y a des liens qui se créent facilement et d'autres personnes avec qui ce n'est pas si évident. Elle est convaincue que le lien est essentiel pour travailler et accepte que parfois c'est le/la collègue qui réussit à tisser des liens (et vice-versa).

La métaphore « planter des graines » en parlant du rôle des ES face à l'estime de soi est ressortie dans trois des sept entretiens (Harmonie, Rose et Louise). Les graines représenteraient l'estime de soi à développer. Elles peuvent parfois pousser en étant arrosées, mais il arrive aussi qu'il n'y ait pas de germes.

Résumé et interprétation

Dans les discours des professionnel.le.s, de nombreux éléments relatifs à leur posture ont été signifiés. Il est donc possible de déduire que l'accompagnement de l'estime de soi nécessite une posture particulière.

Le regard positif et bienveillant sur les jeunes ou la croyance d'évolution possible sont des éléments qui sont ressortis quasiment systématiquement dans les entretiens. L'œil de l'ensemble des professionnel.le.s est également très observateur dans le quotidien. Observer permettrait d'adapter l'accompagnement.

Plusieurs catégories relatives aux principes et valeurs communes des ES ont été regroupées. La créativité de chaque professionnel.le, avec ses attitudes propres à sa personnalité, a été relevée. L'honnêteté est aussi une notion très importante. Même si ils/elles se montrent positif.ve.s, les ES conseillent d'être honnête par rapport à soi-même, son ressenti, mais aussi avec les thèmes d'actualité sensibles, parfois difficile à aborder.

L'authenticité semble aussi de mise auprès des jeunes. Autour du terme, ils mettent en avant l'importance d'être cohérent.e par rapport à soi et à sa personnalité. Cela consiste à partager ses forces, comme ses faiblesses. Cette notion va de pair avec la cohérence éducative, où en étant soi dans l'accompagnement, on ne peut être que cohérent.e. La cohérence s'inscrit également dans le temps à travers la persévérance dans l'accompagnement offert. Au niveau de l'équipe éducative et dans le réseau, une

cohésion est recommandée par la majorité des ES pour un accompagnement adapté et cohérent des jeunes placé.e.s en foyer.

La cohérence est également un moyen de mettre de la sécurité, quatrième élément qui ressort pour accompagner l'estime de soi. Joseph Rouzel fait aussi référence à l'ES comme agissant comme repère de sécurité, grâce aux rites et rythmes qu'il/elle offre¹⁸.

L'outil principal de l'ES étant lui/elle-même, accompagner l'estime de soi semble indissociable du travail de leur estime de soi. Le/la professionnel.le reflète son propre état aux jeunes. Une bonne estime de soi permettrait donc d'être un reflet positif face aux jeunes ainsi que d'être cohérent.e dans son discours et son attitude. Ainsi, l'ES pourrait à travers sa propre estime de soi planter de nouvelles graines d'estime de soi auprès des adolescent.e.s.

Charles H. Cooley, a défini l'estime de soi comme la construction résultant du miroir social¹⁹. Ainsi, à travers l'analyse de leur discours, les ES semblent être très attentif.ve.s à leur posture face aux jeunes, ayant en conscience que ce qui leur est renvoyé sera interprété et impactera l'estime de soi, positivement ou négativement. Ainsi, la cohérence éducative serait un moyen de mettre de la sécurité dans la relation et d'offrir un environnement stable au/à la jeune, pour l'accompagner dans la cristallisation d'une estime de soi plus positive à l'âge adulte.

8.5 Relation éducative et ses enjeux

Comment les professionnel.le.s interrogé.e.s définissent la relation qu'ils/elles ont avec les jeunes accompagnés ? Chaque entretien commençait par la présentation spontanée d'une ou plusieurs situation(s) où ils/elles ont accompagné l'estime de soi. Ensuite, ils/elles étaient interrogé.e.s sur la relation qu'ils/elles ont avec les jeunes dont ils/elles nous ont parlé.e.s. À l'exception d'un éducateur, ils/elles nous ont tou.te.s raconté le lien particulièrement bon qui les unissait.

8.5.1 Mettre de la distance ou de la proximité

Pour Louise, c'est uniquement à partir d'une relation de confiance que le travail éducatif auprès d'un.e adolescent.e peut commencer. César pense aussi qu'il est nécessaire d'instaurer d'abord un lien pour que le/la jeune puisse parler de lui.elle, l'estime de soi étant intime. Il passe alors toujours par le lien d'abord. Il dit aussi que ce lien n'est pas toujours facile à gérer, car les jeunes accueilli.e.s ne restent jamais longtemps et qu'après il faut s'en détacher en douceur.

¹⁸ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – relation éducative dans les situations quotidiennes institutionnelles »

¹⁹ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

Jade parle de la relation particulière, plutôt proche, qu'elle a avec une jeune. Elle sait qu'elles sont proches parce que l'adolescente en question vient systématiquement vers elle lorsqu'elle a des questions ou besoin de soutien. Elle dit que ce sont les jeunes qui « *embauchent* » un.e ES en particulier, en fonction des affinités et des valeurs partagées. Il s'agit pour elle d'un choix, pas toujours conscient, des adolescent.e.s. Elle est convaincue qu'elle peut apporter à chaque jeune, mais ça dépend aussi beaucoup de l'ouverture de ce/te dernier.ère envers elle.

Harmonie travaille avec tous les enfants et possède une vision de l'ensemble des situations, mais elle s'investit différemment avec ses référent.e.s. Elle affirme qu'il est bien souvent positif d'avoir un référent homme et une référente femme afin de contrebalancer les représentations parentales. En effet, son investissement est tel que cela permet d'amener des éléments subtils. Pour elle, le travail de l'ES ne peut être réalisé sans donner de soi au quotidien. Les adolescent.e.s ressentent alors la distance mise en place et le lien ne peut pas se créer. Comme les ES ci-dessus, elle pense que sans liens, il n'est pas possible de travailler ensemble.

Charly raconte qu'il n'hésite pas à sortir du cadre institutionnel. Il donne souvent de sa personne pour les jeunes, car ils/elles sont prioritaires. Un autre professionnel explique aussi qu'il vient toujours avec qui il est, « *sinon, j'ai l'impression de perdre un bras quand je viens travailler, si d'un coup, je laisse une partie de moi qui est à côté* » (Arthur).

8.5.2 Créer du lien

Dans l'ensemble, les ES sont convaincu.e.s que pour accompagner l'estime de soi, il est nécessaire de créer du lien avec les jeunes. Ils/elles nous ont chacun.e amené certains éléments de leur posture qui facilite ce lien. Rose, par exemple, s'inquiète du sort des jeunes et leur signifie quand ils/elles sortent à l'extérieur en leur demandant leur heure de rentrée. Pour elle, cette inquiétude permet de créer du lien en démontrant aux jeunes leur importance.

Louise explique : « *On ne se pose jamais en expert devant l'enfant, on travaille toujours en collaboration* ». Elle ne considère pas que c'est elle qui sait les choses et se met dans une position d'égal à égal. Un professionnel se positionne différemment dans le jeu, comme il le nomme. Il exemplifie : « *S'il y en a un qui est trop trop faible heu d'esprit et qu'il arrive pas à réfléchir de lui-même, je vais faire différemment. Mais je cherche des exemples que je suis sûr qu'il va pouvoir comprendre, qu'il connaît* » (Charly). Il explique par cet exemple qu'il est très important que l'interlocuteur.trice comprenne le langage parlé pour créer du lien. Harmonie le rejoint en disant qu'il faut parler la même langue que les jeunes.

César et Charly utilisent leur propre histoire et les compétences qu'ils possèdent pour créer du lien avec les jeunes. L'un d'entre eux par exemple parle très bien plusieurs langues, dont le serbe, ce qui l'a aidé à plusieurs reprises à entrer en contact avec l'adolescent.e en question. L'autre ES explique que son histoire, son passé et la personne qu'il est lui a souvent permis que les jeunes en face se disent « *Lui, il me comprend* ». Jade et Rose, elles, parlent de l'attachement qu'elles ont pour les jeunes : « *J'adore ces jeunes* ». En plus de donner aux jeunes de la valeur et une utilité dans le monde, elles disent que cela est également un véritable vecteur pour créer du lien.

8.5.3 Rôle de l'ES dans la relation éducative

« Ah mais t'es pas comme ma mère, mais t'es pas ma copine », a dit un jour une jeune du foyer à Rose. Le jeune en foyer a donc une personne en plus dans sa vie avec une relation difficile à définir. Cette éducatrice aime beaucoup ce rôle particulier : « C'est marrant, c'est une relation... Et ils parlent de tout, je pense qu'ils parlent jamais de ça avec leurs parents ». Elle nomme des thématiques comme la sexualité, la drogue, etc.

Un des foyers se veut très familial, comme l'ont expliqué les deux ES y travaillant. Une éducatrice explique : « Par exemple, pour une de mes référées, là, c'était la rentrée, on va aux réunions parents-prof. En fait, on fait tout ce qu'un parent pourrait faire et pour ça on a des heures volantes [...] » (Harmonie). L'institution permet à travers ces heures volantes que l'ES prenne un rôle proche de celui des parents. Elle raconte ensuite son expérience dans d'autres foyers qui ne permettait pas cette proximité. Le cadre faisait que la distance était de mise. Les contextes institutionnels des trois foyers où travaillent les ES semblent relativement souples pour permettre la proximité entre professionnel.le.s et jeunes.

« Nous sommes mandatés d'offrir ou garantir un développement correct de l'enfant » (Jade). Cette éducatrice signifie par ces propos qu'un mandat initie la relation entre les jeunes et les ES. Il y a donc une contrainte au milieu du lien qui les réunit. Pour elle, le rôle de l'ES est de garantir un développement correct de l'enfant, tout en essayant de faire en sorte que le placement ne détruise pas quelque chose qui aurait été construit avec les parents. Le placement, qui est de l'aide contrainte selon elle, doit donner des objectifs aux jeunes afin qu'ils/elles y trouvent de la motivation.

César définit son rôle comme un « *substitut parental* » temporaire. Il explique qu'un jeune l'avait beaucoup investi. Il était sa référence masculine, un modèle, celui à qui il voulait ressembler. L'adolescent en question disait même : « C'est dommage que vous soyez pas mon père. J'aimerais un père comme vous ». L'ES voit cette place particulière comme un avantage pour le travail de l'estime de soi. Il dit aussi que ce n'est pas facile comme position, car les jeunes ne sont que de passage dans cette institution. Il dit qu'il faut savoir gérer le lien. Il ne se distancie jamais du/de la jeune, mais il essaie toujours de réinjecter du lien avec la famille. Avec le jeune en question, il a utilisé les entretiens familiaux pour redonner de la place au père dans la relation.

D'autres travaillent aussi en collaboration avec les parents. Cependant, Arthur dit que dans son contexte de travail, les situations permettent rarement de collaborer avec les parents. Il est pourtant convaincu de la nécessité de coopérer pour travailler l'estime de soi, mais cela reste à un stade utopique pour lui :

« Aujourd'hui, c'est plus imaginable, parce que c'est d'une violence, même en visites, on fait des visites médiatisées, pour qu'il y ait deux adultes pour un parent avec les enfants pour pouvoir partir un moment donné avec les enfants, si d'un coup ça monte ».

Pour Harmonie, il est important d'offrir des réponses constantes et claires, malgré le fait que les enfants testent constamment la solidité des ES. C'est donc en se montrant stable dans la relation à long terme que l'ES peut avoir le rôle du tuteur.trice de résilience auprès des jeunes. Cela signifie qu'il/elle peut devenir une personne rendant possible la suite du



développement. Pour cela, Harmonie nomme la nécessité d'être toujours présent.e : « *malgré le fait qu'il pète, malgré le fait qu'il vous insulte...* ». Cette notion de tuteur.trice peut d'ailleurs être reliée à celle de « *soutiens vivants* », formulée par Joseph Rouzel²⁰.

Résumé et interprétation

« *Ah mais t'es pas comme ma mère, mais t'es pas ma copine* » (Rose).

Le rôle de l'ES dans le lien n'est pas toujours clair. Il y a en effet de nombreux paramètres à prendre en compte. La relation n'est pas naturelle, comme un.e ami.e ou un parent. L'ES et le/la jeune sont initialement lié.e.s par un mandat particulier, parfois sous aide contrainte. L'ES possède tout de même un rôle éducatif proche de celui d'un parent, mais son intervention est temporaire. Le lien parents-enfants, dans l'ordre des choses, dure toute la vie. Ainsi, il semble revenir à l'ES de mettre de la clarté dans la relation pour travailler au mieux avec les jeunes leur estime de soi. Un ES a dit qu'il faut pouvoir gérer le lien. Tou.te.s les professionnel.le.s parlent de proximité avec les jeunes pour les rejoindre. Les jeunes ayant un vécu empli de ruptures, il relèverait aussi du rôle de l'ES d'offrir des réponses constantes et claires, un élément important de la professionnalité.

Pour l'ensemble des ES, créer du lien renforce la confiance. Ce serait une condition pour pouvoir travailler l'estime de soi des jeunes. Ainsi, les professionnel.le.s ont tou.te.s développés des stratégies pour construire ce lien. Les aimer, partager leur inquiétude, ne pas se positionner en expert.e et communiquer en adaptant son langage à son interlocuteur.trice, utiliser sa propre histoire, son vécu ou ses compétences pour trouver des points d'alliance avec les jeunes sont tous des moyens qu'ils/elles nous ont présentés.

L'adolescent.e.s se voyant comme il/elle imagine que les personnes qui lui sont significatives le voient, le lien de confiance avec l'ES est capital pour pouvoir jouer un rôle dans l'estime de soi des jeunes. Cette condition du lien serait un moyen d'impacter les schémas de pensée internes du/de la jeune, comme expliqué par Emeline Bardou et Nathalie Oubrayrie-Roussel²¹.

8.6 Actes éducatifs concrets pour l'estime de soi

Dans cet extrait de l'analyse, les étapes de l'accompagnement à l'estime de soi sont premièrement exposées, suivies des actes éducatifs concrets mis en place par les ES pour développer l'estime de soi des jeunes accompagné.e.s.

²⁰ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – relation éducative dans les situations quotidiennes institutionnelles »

²¹ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

8.6.1 Étapes de l'accompagnement de l'estime de soi

Il a été demandé aux ES si l'accompagnement à l'estime de soi comportait des étapes spécifiques. Rose nous affirme qu'elle ne sait pas s'il y a réellement d'étape, tandis que Jade dit que ces phases peuvent être floues et structurées en même temps. Selon elle, il est nécessaire de d'abord définir ce qu'il y a à travailler : *« On ne peut pas commencer à travailler sans définir les forces, les faiblesses et je crois que [...] en travaillant, avec les forces, pour diminuer les faiblesses, on gagne énormément en estime de soi. »* Elle rajoute que chaque personne accompagnée étant unique, chacun.e possède des éléments différents à améliorer. Elle mentionne aussi le fait que créer du lien avec le/la jeune est essentiel pour instaurer un respect mutuel et pouvoir travailler ensuite avec lui/elle.

Harmonie, quant à elle, propose de travailler des éléments relatifs au corps en premier lieu, comme les sensations, avec un accompagnement parallèle des émotions et de l'esprit. Durant tout le processus, elle cherche à instaurer une sécurité pour l'adolescent.e avant de travailler l'estime de soi spécifiquement :

« Il faut vraiment évaluer, voir l'enfant, s'il est connecté à soi, s'il est capable de reconnaître les émotions, les ressentir [...]. Déjà, les mettre en sécurité, ça c'est le un. [...] Vraiment les sécuriser, puis après, évaluer, où il en est, s'il sait reconnaître les émotions, quel regard il porte sur lui, plus être dans l'observation avant d'amorcer quoique ce soit ».

Elle précise que vouloir brûler les étapes peut conduire à de vives réactions et provoquer des retours en arrière. À ce propos, Louise affirme : *« Et puis, accepter heu... les retours en arrière [...] des moments plus difficiles, des rechutes d'estime de soi ».*

Arthur nomme plusieurs angles de travail, qui sont des caractéristiques mentionnées par Harmonie également, à savoir : 1. La reconnaissance des émotions et des besoins, 2. La sécurité. Il va cependant un peu plus loin dans la précision des différents espaces de sécurité à ses yeux :

« On a des chambres individuelles, qui sont pour moi l'espace de sécurité primaire, où l'enfant peut se réfugier dedans et construit dedans quelque chose de la sécurité intérieure avant d'aller au troisième étage où c'est la salle de jeu, où moi, être humain sécurise, je peux aller partager avec les autres sans me sentir menacer, etc. »

Pour ce qui est des étapes liées à l'estime de soi, il en définit deux, la première étant l'identification des origines et des conséquences de la perte d'estime de soi. La deuxième consiste en la mise en place de stratégies et outils pour atteindre un objectif. À chaque étape, Arthur insiste sur le fait d'inclure l'enfant dans le processus. Il semble mettre également un point d'honneur à l'accompagnement dans la conscientisation, afin de voir ce que la personne est prête à réaliser pour évoluer : *« l'enfant doit aussi comprendre qu'il y a un problème. Même s'il ressent, il a pas forcément mis les mots là-dessus. »*. L'ES accompagne alors le déclic et la mise en mot en renvoyant ses comportements et son discours au/à la jeune, ce qui permettrait, à long terme, de transformer son système de pensée.

Louise parle également du cadre sécurisant à offrir pour accompagner les jeunes. Elle distingue trois étapes différentes. La première, c'est l'accueil inconditionnel : « *heu...accepter là où il en est, avec ses difficultés, ses faiblesses* ». Les phases suivantes sont d'aider le/la jeune à découvrir ses compétences et ses ressources et enfin, de l'encourager à en acquérir de nouvelles. Tout au long du processus, elle valorise la personne. Pour elle, ce travail est infini et dure une vie entière.

Charly, lui, possède une méthodologie particulière. Il se distingue des autres ES en commençant premièrement par agresser l'adolescent.e tout en restant à ses côtés pour le récupérer au cas où : « *L'éduc, il te secoue et il te laisse tomber et il va voir si tu arrives à te relever* ». Il évalue ainsi la manière de tomber du/de la jeune et travaille ensuite la façon de se relever avec lui/elle.

Pour César, comme pour d'autres ES, il est nécessaire d'identifier premièrement l'élément déclencheur de la perte d'estime de soi. Puis, il faut déconstruire pour enfin reconstruire. Il est important pour lui également de faire conscientiser aux jeunes ce qui se passe en eux, éléments qui se retrouve dans le discours d'Arthur également.

Rose dit ne pas savoir s'il y a des étapes précises pour accompagner l'estime de soi. Elle avance tout de même des éléments de réponse :

« C'est décortiquer les actions qu'ils ont fait, c'est ressortir des compétences qu'il y a dans les actions qu'ils ont faites, c'est... utiliser les compétences qu'ils ont pour les transverser dans le milieu professionnel » (Rose).

Résumé et interprétation

Les ES, à l'exception d'une, mentionnent des étapes pour accompagner l'estime de soi. Pour certain.e.s, elles sont précises, pour d'autres, elles s'avèrent moins structurées. Une tendance commune à la majorité des professionnel.le.s est d'instaurer un climat de sécurité pour la personne avant de commencer à travailler l'estime de soi.

La première différence qui apparaît dans leurs discours est la recherche ou non des causes de la perte d'estime de soi. En effet, pour deux des ES, il s'agit d'une étape dans le processus d'accompagnement, tandis que pour les autres, elle ne semble pas essentielle pour améliorer son estime de soi.

La plupart des ES cherche à identifier les ressources à mobiliser et les manques à combler chez chaque jeune accompagné.e avant de mettre en place des stratégies concrètes. Les outils élaborés ensuite diffèrent selon l'ES interrogé.e : certains travaillent le rapport au corps ou aux émotions tandis que d'autres cherchent à favoriser l'acquisition de nouvelles compétences. Finalement, une méthode n'exclut pas l'autre, mais les ES ne détaillent pas tou.te.s au même degré leurs réponses à cette question.

Trois des ES mentionnent l'importance d'accompagner et de faire émerger une prise de conscience chez les adolescent.e.s. Cela passe notamment par des mises en mots sur le vécu émotionnel et les besoins de ces dernier.ère.s.

Un seul des ES se détache clairement par son approche premièrement offensive. Les autres semblent en effet être davantage dans le soin en premier lieu. Cette idée de destruction pour reconstruire se retrouve dans le discours de son collègue, travaillant dans le même contexte. Est-ce une coïncidence ou une manière de travailler propre au milieu hospitalier ?

Seules deux ES nous font part de la rechute et des retours en arrière que le travail de l'estime de soi implique souvent.

8.6.2 Les actes éducatifs concrets

Nous avons vu les étapes définies par les différent.e.s ES pour accompagner l'estime de soi. Mais que font-ils/elles concrètement pour soutenir ces jeunes dans ce parcours ? Il serait possible de reprendre certaines étapes citées ci-dessus par les ES, car quelques-unes sont traduisibles en actes éducatifs. Les voici présentées rapidement :

- Définir les forces et faiblesses de chaque jeune (Jade).
- Créer le lien (Jade).
- Créer une base de sécurité (Harmonie, Louise, Arthur).
- Travailler les aspects du corps et de l'esprit (Harmonie).
- Accompagner la conscientisation par la mise en mots (Arthur, César).
- Accompagner la découverte de nouvelles compétences (Louise).
- Accompagner la chute et le redressement (Charly).
- Déconstruire pour reconstruire (César).
- Identifier les origines (Arthur, César).

Il est d'ores et déjà possible de remarquer que les actes produits de ces étapes semblent peu concrets. En effet, dans leurs discours, les ES exemplifient peu leur propos à ce stade-là de l'analyse. C'est dans les paragraphes suivants que les actes évoqués se montrent plus concrets.

L'environnement semble avoir une implication dans l'accompagnement de l'estime de soi, car les actes éducatifs s'inscrivent dans un contexte donné. En effet, les synergies éducatives, comme mentionné plus haut, permettent d'accompagner avec cohérence les jeunes. Le fait de mettre le/la jeune au centre de ces synergies lui offre la possibilité de se sentir valorisé.e et important, ce qui peut augmenter son estime de soi. Ainsi, collaborer étroitement avec le réseau et l'établissement scolaire de la personne s'avère essentiel dans les situations problématiques, comme dans celles qui sont positives (Rose).

Harmonie mentionne aussi l'importance que ce soit le/la jeune qui choisisse le moment pour commencer à travailler son estime de soi : « *J'me dis, si l'autre, il est pas prêt à le faire, c'est qu'il est juste pas prêt, alors j'le laisse venir* ». Ainsi, les actes mentionnés ci-dessous sont à considérer comme inscrits dans un contexte et dans une temporalité propre à chaque adolescent.e.

8.6.2.1 Valorisation des jeunes

Le premier acte éducatif, et non des moindres, est celui de la valorisation des adolescent.e.s. Tou.te.s les ES interviewés insistent sur cette notion et elle prend une place importante dans leur pratique professionnelle. Ils/elles accompagnent les jeunes en les encourageant, dans les actes du quotidien. Ainsi, la valorisation peut être amenée de diverses manières, propres à chaque ES. Cependant, certains actes sont nommés par plusieurs professionnel.le.s.

- *Remarquer le positif et encourager*

L'ensemble des actes éducatifs liés à la valorisation présentés dans ce chapitre semblent soutenus par le regard de l'ES tendu vers les compétences du/de la jeune décrit dans le chapitre sur la posture professionnelle. Quatre des ES relatent l'importance de remarquer le positif, même dans les situations négatives, que ce soit en colloque ou en face de la personne en question :

« Mais je crois que de rester dans le côté positif, ça permet aussi de prendre gout, de s'aimer soi-même, d'aimer ses propres compétences, d'aimer son corps, d'aimer ses ressources » (Jade).

Avoir foi dans les capacités des jeunes se traduit chez Charly par des encouragements à se responsabiliser et en amenant leurs parents à en faire de même. Pour cela, il leur confie des missions, comme commander un verre au restaurant. Cette mise en situation permet à l'adolescent.e de prendre confiance en lui/elle. Cet ES cherche également toujours le moyen d'encourager le jeune d'une manière compréhensible. Pour ce faire, il observe le/la jeune afin de détecter quel langage il comprend. Mais, comme César, il précise qu'il est important pour l'ES d'agir comme un garde-fou, au cas où : *« Je parlais tout simplement du fait que c'était un être humain qu'il fallait que j'accompagne, qu'il a besoin d'avoir des rambardes autour de lui pour ne pas tomber ».*

Ce travail peut être long et il faut alors cultiver sa patience, comme le mentionne Louise : *« Mais qu'on a semé des graines et puis, heu... et puis voilà, donc c'est le processus, c'est continuer, continuer, être patient. Et pis croire, tout le temps, des fois plus qu'eux, c'est sûr ».*

- *Favoriser les réussites en s'appuyant sur les ressources*

Deux ES, Rose et Louise, font part de cette volonté des ES que le placement fasse partie de la chaîne des réussites plutôt que des échecs. Ce désir de participer aux réussites du/de la jeune, de l'encourager dans cette voie-là et de le/la mettre en situation de succès revient également dans le discours de César : *« Moi, j'étais référent et ça passait beaucoup par la réussite au quotidien de pleins de petites choses quoi... ».* Il est important pour cet ES de montrer au/à la jeune qu'il/elle est capable pour transformer ses schémas mentaux et lui redonner confiance en ses capacités, tout en fixant un cadre.

L'idée de s'appuyer sur les ressources et compétences de l'adolescent.e revient pour les sept ES. Par exemple, Jade affirme qu'il est important de s'appuyer sur les ressources et acquis du/de la jeune : *« Et ça, c'est positif pour l'estime parce que tu t'appuies sur le quotidien stable pour amener de nouvelles choses, des nouveaux outils ».* Ce travail de marquage des réussites implique de devoir faire face à la résistance de l'adolescent.e aussi : *« des fois, on voit qu'il y a de la résistance en face. Il y en a, ils sont tellement habitués à*

être, on va dire, le vilain petit canard, qu'être dans la réussite, c'est trop compliqué à gérer » (Harmonie).

- *Développer des compétences par l'expérience*

Pour Rose, il est important de travailler les compétences sociales et scolaires de l'adolescent.e en le/la mettant en situation de dépassement de soi. Ces expériences lui permettent de se sentir valorisé.e, notamment en cas de réussite.

L'institution dans laquelle César exerce possède des espaces permettant le développement des capacités de l'adolescent.e comme l'organisation, la budgétisation, la responsabilisation, etc. À titre d'exemple, il nous cite la confection du repas thérapeutique, consistant en la création accompagnée du souper du vendredi soir. Mais d'autres activités semblent prévues en plus : *« on fait beaucoup de choses pour qu'ils sentent, pour que leur égo soit flatté. On fait ça au quotidien, on les flatte [rires] »*. D'autres ateliers sont organisés : la thérapie avec le cheval, l'art-thérapie, le cirque, l'escalade, etc. Ces espaces de mises en mouvement ou de production artistique mettent en jeu des éléments pouvant influencer sur l'estime de soi des participant.e.s. En effet, par exemple, l'escalade implique de donner sa confiance en l'autre à travers la corde d'assurance, mais aussi de se donner confiance à soi, tout en surmontant ses peurs et en expérimentant littéralement le lâcher-prise.

Pour Jade, un travail sur l'image de soi et du corps par le biais d'activités sportives, comme le cirque par exemple, peut permettre de redonner de la confiance au/à la jeune. Deux ES s'accordent à ce discours en affirmant que le travail du corps est une priorité à l'étape de développement dans laquelle se trouvent les adolescent.e.s. L'une d'entre elle dit : *« C'est essayer de mettre... de les mettre en activité, de faire quelque chose qu'ils se rendent compte des compétences qu'ils ont »* (Rose). Des biais plus artistiques, comme le théâtre par exemple, peuvent aussi permettre aux jeunes de développer un ancrage et une présence, pour développer leur estime de soi. Pour motiver les jeunes à participer à ce genre d'activités, Jade avoue ne pas toujours laisser le choix aux jeunes quant à la sélection d'un loisir à l'extérieur, car *« [...] ils choisissent la play ou le natel donc voilà »*.

Louise amène un dernier point essentiel : l'importance de réaliser des activités récréatives avec les jeunes et de prendre du plaisir ensemble, afin de créer un lien solide.

Jade mentionne au sujet de la valorisation quelque chose d'intéressant, qui ne revient dans aucun autre entretien : *« L'école est importante, d'être valorisé à l'école, c'est très important, mais si pour l'enfant, ce n'est pas important... c'est à nous de gentiment donner de l'importance pour l'école »*. Il est donc nécessaire de valoriser l'école et d'autres aspects extérieurs au foyer, pour permettre au/à la jeune d'y accorder de l'importance.

Charly amène lui aussi un élément lié à la valorisation qui semble apporter un autre angle de vue sur cet acte éducatif. En effet, il est important pour lui d'amener le/la jeune à se valoriser lui/elle-même également. Il est possible de lier ce propos à la notion de développement du pouvoir d'agir (DPA), qui a pour objectif que la personne puisse, une fois l'accompagnement terminé, mettre en place ses propres stratégies en cas de difficultés.

Tous ces bouts de valorisations mis bout à bout semblent finalement porter leurs fruits en matière d'estime de soi. Finalement, comme le dit joliment Arthur, c'est l'ensemble des

petits actes éducatifs qui peut permettre de remplir le « vase d'estime de soi » d'un.e adolescent.e.

8.6.2.2 *Le chemin vers la conscientisation et la normalisation des comportements*

Les ES semblent tou.te.s chercher à provoquer une conscientisation chez les adolescent.e.s. Amener cette conscientisation favoriserait l'estime de soi. Pour y arriver, ils/elles utilisent différents moyens.

- *Jouer des contradictions et poser des obstacles*

C'est Charly qui discourt le plus sur cet aspect-là de l'accompagnement à l'estime de soi. En effet, il joue des contradictions, dans son jeu avec les jeunes : « *Je l'ai encouragé et puis en même temps j'amenais aussi un... un découragement. C'était pour voir comment il fait* ». Il cherche ainsi à mener les jeunes dans une sorte de « *gymnastique intellectuelle* ». Selon lui, cela provoque chez le/la jeune une réflexion qui lui permet de développer son opinion propre. Il est alors nécessaire que les actions menées par l'ES amènent les jeunes à réfléchir et qu'il y ait une intention derrière les actes éducatifs posés. Pour ce faire, Charly propose : « *Il faudra pas que tout soit trop linéaire. Il faut qu'il y ait des embûches, et les embûches te permettent de te poser la question "ah oui tiens, qu'est-ce qu'il voulait dire ?"* ». L'obstacle permet au/à la jeune d'y répondre de son propre chef. Cette expérience se révèle alors plus marquante pour lui/elle et la stratégie mise en place pourra être reprise et adaptée dans une situation similaire future. Il/elle développe ses compétences, sa personnalité et donc, son estime de soi. Mais pour cet ES, il est aussi important d'évaluer en amont si le/la jeune possède les capacités intellectuelles pour réfléchir de lui/elle-même. En ce sens, il prône un accompagnement adapté à la personne, à ses besoins et à l'étape de développement dans laquelle elle se trouve.

- *Mettre en mots et confronter*

En parallèle de cela, Charly partage un acte éducatif intéressant : il pousse le/la jeune à parler et à mettre des mots sur ce qu'il se passe en lui/elle. Cette action, une fois encore, entraîne le/la jeune à réfléchir et à prendre conscience de ses ressentis, de son vécu intérieur et de ses émotions. Cet ES possède une méthode spécifique pour mener le/la jeune dans cette réflexion : il provoque la confrontation avec la personne pour la forcer à remettre les cartes en ordre et à aller chercher ce qui se cache derrière l'acte accompli. Confronter doit cependant toujours se faire dans une zone sécurisée.

Mais Charly n'est pas le seul à susciter la réflexion chez les personnes accueillies :

« *"Pourquoi t'es une merde ?"*, [...] *mettre des mots et puis après, confronter la personne qu'il est et l'image qui se voit, pis la vraie image, et on essaie de travailler sur les deux images. [...]. L'image qu'on renvoie, c'est pas l'image qu'on se fait de soi, c'est pas l'image qu'on se fait de nous* » (César).

César cite ici les thérapies comportementalistes pour illustrer le travail de destruction de schémas de pensées pour les reconstruire de manière plus saine ainsi que le travail de conscientisation, acte réalisé en parallèle de tous les autres : « *Et pis, il y a que comme ça,*

en te confrontant à tes limites, tu trouves tes ressources, tu te rends compte que tu as des ressources et après tu travailles sur les ressources... » (César).

Harmonie, Arthur, Louise et Rose font également part de ces mises en mots. Louise par exemple, questionne le/la jeune à chaque fois qu'il/elle se dévalorise ou démontre un comportement de mise en danger afin de le/la faire conscientiser : « [...] *juste la questionner d'abord pour remettre un petit peu de normalité, qu'est-ce qui se normalement se fait, se fait pas* ». Par ce biais, elle travaille ce qu'elle nomme l'injonction à penser, c'est-à-dire que le but recherché est de développer l'esprit critique des adolescent.e.s en leur faisant se poser des questions, en les encourageant à se répondre et à poser des règles eux/elles-mêmes.

Afin de dédramatiser et permettre aux jeunes de relativiser leurs comportements, les ES mobilisent plusieurs stratégies. Rose, elle, explique le comportement humain aux jeunes selon la programmation neurolinguistique (PNL), qui démontre que derrière chaque action se cache une intention positive : « *Ça sert à rien de t'en vouloir. C'est parce qu'à ce moment-là, c'était ton cerveau reptilien qui était en fonction et tu pouvais pas réfléchir, donc voilà* ». Le fait de décortiquer les situations avec les jeunes en posant des mots dessus, en ressortant les compétences utilisées ainsi qu'en questionnant le comportement permet d'apporter des pistes de compréhension aux adolescent.e.s et leur offre la possibilité de prendre du recul sur les événements. Arthur précise qu'il signifie souvent aux adolescent.e.s que tout le monde possède ses faiblesses, que l'erreur est une expérience et que le comportement ne crée pas l'identité.

- *Sensibiliser et prévenir par la musique et les réseaux sociaux*

Arthur préconise également un accompagnement de la musique écoutée par les jeunes, mais également des réseaux sociaux. Pour lui, il est essentiel de se montrer présent et de décortiquer avec les jeunes le sens derrière les paroles ou les publications. Questionner permet selon lui d'amener l'adolescent.e à conscientiser les enjeux cachés du regard des autres pour en faire quelque chose de productif et positif. Le rôle de l'ES là-dedans est donc de transmettre des outils aux jeunes pour qu'ils/elles ne se fassent pas embobiné.e.s par ces réseaux, qui peuvent être destructeurs suivant l'utilisation que l'on en fait :

« Et moi ce qui m'intéresse, c'est pas que tu ne postes pas pour ne pas que tu aies ce genre de commentaire, mais c'est quand tu reçois ce genre de message, qu'est-ce que tu en fais et comment nous, on peut t'aider là-dedans » (Arthur).

Deux ES rejoignent Arthur sur ce point. Un accompagnement est essentiel tant au niveau de la réparation que de la prévention. César ajoute qu'il est possible d'utiliser des éléments considérés comme négatifs pour le développement d'une bonne estime de soi comme une force. Par exemple, les réseaux sociaux sont, selon lui, une des sources d'une construction d'estime de soi brisée. Mais il est possible d'utiliser ces réseaux comme un outil et d'accompagner le/la jeune dans son emploi de ces applications pour en faire une force.

Un travail de relativisation et de développement de l'empathie se fait en parallèle. Arthur dit qu'il est important de donner un autre regard sur les éléments, de travailler sur le jugement et le regard que les jeunes portent sur la vie et les autres. Il prend l'exemple d'une pièce de théâtre qu'il est allé voir avec les adolescent.e.s pour approcher cette question.

Mais, il y a des sujets qui sont souvent très tabous et difficiles à aborder. Pour César, il ne faut surtout pas diaboliser l'alcool, la drogue, le sexe à l'adolescence. Au contraire, il faut accompagner dans tous les domaines. Il préconise alors de ne pas préserver les adolescent.e.s de tout pour les protéger, mais pour lui, l'estime de soi s'accompagne en abordant clairement et honnêtement les thèmes d'actualité qui les concernent.

8.6.2.3 Rassembler le corps et l'esprit

Pour Harmonie, l'accompagnement de l'estime de soi commence concrètement par un rassemblement corps-esprit : « *Alors pour commencer, on commence déjà par, j'ai envie de dire, les rassembler. Comme ça, avec des petites choses toutes simples, ça passe aussi par tout le travail des émotions* ». Le travail des émotions se réalise d'abord au travers les sensations au quotidien avec les animaux ou la vaisselle par exemple. Cela passe aussi par une réappropriation de son corps par le soin et la création de cosmétiques par exemple. Ensuite, le travail des émotions peut être entrepris. Harmonie dit que parfois, la situation est tellement catastrophique que le/la jeune ne peut pas associer son langage corporel à une émotion. Ce travail commence donc par le renvoi des émotions selon ce que l'ES perçoit : « *je vois que tu es en colère, car tu es tout rouge* ». L'ES agit alors momentanément comme une carte de lecture des émotions de l'enfant.

Ce point amené par Harmonie mène directement aux sous-chapitres suivants : l'accompagnement des soins du corps et des émotions. Ces deux thématiques sont en effet souvent citées par les ES.

- *Accompagner les soins corporels*

Comme actes concrets pour améliorer l'estime de soi, les ES nous exposent les bienfaits de l'accompagnement aux soins du corps, comme la coiffure ou le maquillage par exemple. Ces petits bouts de valorisation permettent aux jeunes de se reconstruire une image d'eux/elles-mêmes positive, ce qui leur permet d'avoir une meilleure estime de soi. Louise précise que ces petits gestes au quotidien sont d'autant plus importants que ces adolescent.e.s sont en transformation corporelle et identitaire.

Ce travail des petits soins, comme César l'appelle, permet d'accompagner le/la jeune dans la réappropriation de sa propre image par le soin de son hygiène, de sa mise en valeur ou de son habillement.

- *Reconnaître les émotions transparentes*

Un autre angle de travail souvent mentionné par les ES est celui des émotions. Arthur et Louise mentionnent d'abord le fait d'encourager l'expression des ressentis et émotions : « *ce qui fait que nous, on travaille énormément là-dessus en posant des mots en fait sur ce qu'il peut ressentir quand sa mère lui dit ci ou ça, par rapport à ce que lui il pense de son image* » (Arthur). Ce premier travail permet déjà de conscientiser un bout de ce qui se passe chez le jeune afin de pouvoir agir dessus par la suite. Mais les deux ES nomment un autre élément intéressant : si le jeune doit nommer ses émotions, l'ES doit également pouvoir exprimer à l'enfant ce qu'il/elle ressent. Louise mentionne l'utilité de la communication non-violente (CNV) comme moyen de faciliter ce processus.

Le travail des émotions doit se réaliser dans le but de créer une sécurité affective grâce à des ateliers de mise en situation où il est possible de « *s'entraîner* » à exprimer ses ressentis à l'autre, d'écouter les siens et de développer des outils pour construire des relations saines et positives. La reconnaissance des besoins et des émotions peut permettre au/à la jeune de créer une solide base pour développer une belle estime de soi.

Arthur insiste sur le fait de différencier l'émotion, le comportement et l'identité devant le/la jeune afin de le/la déculpabiliser et de lui expliquer le fonctionnement humain : « *Tu peux me dire un truc, je me sens agressé. J'ai une émotion qui vient, c'est pas contre moi, c'est les mots que tu viens d'utiliser qui me touchent, mais je ne suis pas fâché contre toi* » (Arthur). Ce processus permettrait au/à la jeune de prendre de la distance et de se sécuriser.

8.6.2.4 *L'appel aux pairs ou au groupe*

« Et la dynamique entre eux, des fois, bah comme dans les fratries, y a des rivalités et ci et ça, mais ils arrivent quand même à s'ajuster et j'ai l'impression que le travail qu'on fait avec les émotions autour des enfants permet en fait de se réguler entre eux et pis de se valoriser » (Arthur).

Dans l'accompagnement de l'estime de soi, Arthur trouve avantageux de faire appel aux pairs. Cela permet aux jeunes d'accepter les différences de compétences dans le groupe et leur offre de l'espace pour qu'ils/elles puissent montrer leurs compétences aussi. Il y a également un phénomène de répétition qui est observé : l'adolescent.e encouragé.e peut à son tour en soutenir un.e autre.

Harmonie, Jade et César sont du même avis : il est important de travailler et de s'appuyer sur les compétences du groupe pour favoriser l'estime de soi. César affirme que le fait de donner au/à la jeune sa place dans le groupe et de faire émerger son opinion peut s'avérer être bénéfique pour son estime de soi. Mais Harmonie mentionne tout de même une difficulté à être présent individuellement et en même temps, à gérer le groupe. Cependant, elle confirme que les moments d'échanges à plusieurs permettent de développer des compétences individuelles.

8.6.2.5 *Faire face à l'échec ou à la fin du placement*

- *L'échec au placement*

Louise nous confie une part plus sombre du travail de l'estime de soi : l'échec. Lorsque le placement s'arrête, il est nécessaire pour elle de faire un travail d'accompagnement là-dedans aussi. Même si ces situations sont rares, Louise nous affirme que lorsqu'elles surviennent, c'est un coup à encaisser pour elle, en tant qu'ES.

Deux ES, Louise et Rose, amènent un point intéressant, que les autres professionnel.le.s n'ont pas nommé : l'importance de la motivation de l'adolescent.e. En effet, il est nécessaire que le/la jeune veuille travailler son image ou son estime de soi pour que les actes éducatifs menés par les ES portent leurs fruits. Dans le cas où le/la jeune ne démontre aucune volonté de changement et que la situation sort des compétences de l'institution, il est nécessaire de se poser la question suivante en équipe : « *Est-ce que ça vaut la peine de mettre ce jeune en échec [en mettant fin au placement] ?* » (Rose). Cela demande une évaluation fine et pose



parfois des dilemmes. Mais pour Rose, il est aussi nécessaire de prendre ses responsabilités et de poser ses limites en tant qu'équipe éducative si la situation n'est plus possible.

- *Accompagner la séparation à la fin du placement*

La question de la préparation à la séparation est également survenue régulièrement dans les entretiens réalisés : « *Notre travail aussi, c'est de ... pouvoir se séparer parce qu'ils sont arrivés au bout de quelque chose. Mais d'une belle façon, positivement* » (Louise). Terminer le placement de façon constructive est une manière d'éviter qu'il soit pris comme un abandon supplémentaire par le/la jeune. Pour ce faire, César mentionne le fait qu'il est important de travailler la séparation avant le départ du/de la jeune. Dans sa pratique, il la prépare avec le/la jeune quelque temps en avance, en lui expliquant que le placement constitue un relai dans la vie de l'adolescent.e. Harmonie, quant à elle, parle de plusieurs mois de préparation à la séparation. Concrètement, des rituels sont établis et l'équipe éducative prend régulièrement des nouvelles du/de la jeune afin de passer cette transition en douceur.

8.6.2.6 *Spécificités des professionnel.le.s et des institutions au service des jeunes*

En parallèle à ces tendances générales d'action, il se dégage des entretiens réalisés avec les ES des actes éducatifs plus spécifiques aux professionnel.le.s.

- *Les trois piliers*

Par exemple, Louise, nous ayant donné une définition précise de l'estime de soi²², reprend son idée des trois piliers ici. En effet, selon elle, pour travailler l'estime de soi des adolescent.e.s, il est nécessaire de leur donner du savoir-être en construisant des chartes de groupe ou en étudiant avec eux/elles leurs valeurs. Ce travail sur les trois piliers permet ensuite aux jeunes de mieux savoir comment se comporter dans les relations avec autrui.

- *La sexualité*

En matière d'actes éducatifs concrets, Louise met en place quelque chose de spécifique. Elle ouvre des espaces aux jeunes pour échanger sur la sexualité et les relations :

« Bon, je suis en train de développer tout ce qui est programme de vie affective, sexuelle et intimité. Et ça, je pense que pour l'estime d'eux, c'est une base essentielle. Rien que heu... apprendre à... se connaître, à se protéger, à savoir qu'il y a une bulle autour de nous qui est l'intimité, que pas tout le monde peut y entrer comme ça » (Louise).

À l'image de ces groupes de paroles, il est indispensable pour Louise d'amener les jeunes à acquérir des connaissances et des savoirs afin de développer ce pilier constitutif de l'estime de soi.

²² Pour cette ES, l'estime de soi est composée de trois piliers, à savoir : les savoirs-être, les savoirs-faire et les savoirs.

- *La musique et le sport*

Concrètement, César ouvre lui aussi régulièrement des espaces aux personnes accueillies. Pour l'un des jeunes, il avait mis en place une activité « *course à pied* » pour lui montrer qu'il avait des capacités. Il propose également souvent aux adolescent.e.s des espaces pour jouer de la musique ou chanter : « *je le faisais chanter.... Bah pour se rendre compte qu'il était juste capable de chanter, qu'il était capable de faire des choses, de produire des choses...* ». Ainsi, il crée des occasions de se produire et ainsi de gagner en confiance.

- *L'humour*

Rose et Charly nous font part de l'usage de l'humour comme acte éducatif pouvant être porteur d'estime de soi : « *Pour moi, j'utilise beaucoup l'humour pour accompagner les jeunes parce que c'est que tu peux rester cadrant en mettant des mots dedans et de l'humour dedans et ça passe* » (Charly). Cela permet selon lui de dire la vérité avec légèreté. Il sert à désamorcer certaines situations tendues, permet de relativiser et de tourner le problème dans un autre sens. Rose parle ici de « *jeu d'acteur* ». Cet élément de jeu revient également dans le discours de Charly, qui, comme expliqué ci-dessus, vient jouer une pièce de théâtre sur son lieu de travail.

- *Les animaux : miroirs des jeunes*

Harmonie insiste aussi sur les bienfaits apportés par la présence des animaux dans son contexte de travail. Elle affirme que cela peut permettre aux jeunes de développer leur empathie tout en se confrontant à moins d'enjeux qu'avec les pairs, et que cela leur permet de s'ancrer. S'occuper d'animaux offre également la possibilité d'expérimenter les responsabilités et de se valoriser par ce biais-là. Selon Harmonie, l'animal est vu par l'enfant comme une métaphore de sa propre vie :

« Ces animaux, tout innocents, ils voient toujours cette image d'innocence chez l'animal et ça leur permet de pouvoir avoir un regard bienveillant sur un être vivant, sans que ça les mette en danger » (Harmonie).

Elle continue en disant :

« Mon ressenti, c'est que, quelque part, quand ils prennent soin de l'animal, ils se réparent aussi, que du coup, ils en prennent soin, comme ils auraient aimé qu'on prenne soin d'eux » (Harmonie).

8.6.2.7 *La collaboration avec les parents et la famille*

Louise amène un autre point semblant important aux yeux des ES : la valorisation des compétences parentales en leur amenant des outils adaptés à leur enfant. Elle part du postulat suivant : si les parents se sentent responsabilisés dans leur accompagnement, cela a un impact positif sur les enfants. Les ES peuvent donc tout à fait se permettre, en cas de besoin, de demander du soutien ou des conseils aux parents.

César semble aussi travailler avec cette idée-là. En effet, en entretien de famille, il questionne les comportements parentaux et la manière qu'ont les parents pour interagir avec leur enfant. Cette vision systémique qui implique de travailler sur la globalité, permet

aussi de préparer l'environnement du/de la jeune à son retour à domicile et autorise la continuité dans l'accompagnement.

Arthur, lui aussi, affirme que donner des outils aux parents et de mettre des mots sur leurs problématiques avec les adolescent.e.s est essentiel pour déconstruire certains schémas de pensée des jeunes et leur apporter des pistes de compréhension. Rose le confirme : il est nécessaire de travailler avec les familles et l'histoire de vie du/de la jeune pour l'accompagner au mieux dans son chemin vers une meilleure estime de soi.

Résumé et interprétation

L'estime de soi se travaille donc par plusieurs portes différentes. De manière générale, les professionnel.le.s s'accordent pour dire que le travail concret de l'estime de soi porte sur de nombreux éléments et qu'il s'agit d'une tâche demandant du temps ainsi que de la persévérance.

Les actes concrets ressortant des discours des ES visent divers objectifs, comme la valorisation, la conscientisation, l'expression des ressentis, l'acceptation de son corps, etc.

Les professionnel.le.s ont beaucoup insisté sur la notion de valorisation, qu'ils/elles mettent en œuvre au quotidien en adoptant une attitude positive face à la personne, en soulignant ses progrès, en dédramatisant ses comportements et en ayant foi en ses capacités. Les ES favorisent alors des expériences positives et de réussites, en s'appuyant sur les ressources des jeunes. Or, offrir la possibilité aux jeunes de réussir leur permet de développer une estime de soi positive²³. D'ailleurs, Emeline Bardou et Nathalie Oubrayrie-Roussel soulignent les bienfaits des expériences positives, car un processus d'intégration de l'estime de soi est réalisé par le biais de la socialisation et de la personnalisation de ces expériences²⁴. Ces valorisations répétées offrent la possibilité aux adolescent.e.s de prendre confiance. Cependant, une ES nous rend attentif.ve.s au fait qu'il est inutile de valoriser quelque chose qui ne fait aucun sens pour la personne. Ainsi, il est primordial de donner du sens aux éléments que l'on valorise. D'ailleurs, cet aspect est appuyé par Christophe André et François Lelord qui affirment que les réussites et échecs occupent une place dans l'estime de soi selon la valeur qu'on leur attribue²⁵.

Un ES mentionne l'importance d'apprendre aux parents et à l'entourage de l'adolescent.e à le/la valoriser également. En effet, l'adolescent.e se voit comme il/elle imagine que les personnes qui lui sont significatives le/la voit. Michel Fize avance que les acteur.trice.s significatif.ve.s pour les jeunes en construction sont leurs parents, leurs ami.e.s, leurs enseignant.e.s et leurs pairs. À ceux/celles-ci s'ajoute l'ES, lorsqu'un placement est appliqué²⁶. Or, justement, une majorité des professionnel.le.s interrogé.e.s affirment que la collaboration et l'appui sur les représentants légaux, les pairs et le réseau est un élément non dissociable de l'accompagnement à l'estime de soi. Cependant, peu spécifient l'importance des pairs à l'adolescence.

²³ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – accompagnement de l'estime de soi »

²⁴ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

²⁵ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de l'estime de soi »

²⁶ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – accompagnement de l'estime de soi »

Le fait que l'ES agisse comme une personne significative pour l'adolescent.e lui renvoyant ses comportements et lui montrant d'autres attitudes plus adéquates est une notion citée par Philippe Gaberan²⁷. Il est soutenu dans le cadre théorique que les feedbacks positifs et un soutien étroit du/de la jeune peuvent impacter sa propre estime de soi.

Un bon nombre d'ES fait également part de l'importance de produire de la réflexion chez les personnes accompagnées. Pour ce faire, ils/elles utilisent les contradictions, la confrontation, la prévention et la mise en mots. Cependant, les professionnel.le.s énoncent le fait qu'il est essentiel d'évaluer la situation et de poser un cadre de sécurité avant de confronter le/la jeune. C'est également ce que disent Joseph Rouzel et Claude de Jonckheere, quand ils soutiennent que les conséquences des actes éducatifs doivent être soignées et que ces actions se doivent d'être réfléchies et réflexives pour être productrices de changement²⁸.

D'autres actes éducatifs sont mentionnés par les ES, comme le travail des émotions et l'accompagnement aux soins corporels. L'humour, le jeu théâtral et l'accompagnement musical ou sportif consistent en des actes éducatifs plus spécifiques aux compétences de certain.e.s professionnel.le.s. À la fin d'un placement, que ce soit par échec ou non, il serait nécessaire d'accompagner le/la jeune dans la séparation. Il est possible d'observer ici que le placement ne correspond pas à tou.te.s les adolescent.e.s, puisque parfois, il est mis en échec. Lors de telles situations, les ES accusent le coup difficilement, et pour le/la jeune, cela peut représenter un nouveau coup pour l'estime de soi.

Globalement, il est possible de remarquer que ces actes éducatifs restent peu spécifiques à l'estime de soi précisément, mais qu'ils sont relatifs à l'accompagnement d'adolescent.e.s de manière plus générale. Les ES semblent rencontrer des difficultés à sélectionner ce qui est étroitement lié à l'estime de soi. Un parallèle peut être fait avec le premier chapitre de cette analyse, la définition de l'estime de soi, où il a été conclu qu'il s'agissait d'un terme flou pour la plupart des ES interrogé.e.s.

8.7 Moments du quotidien privilégiés par les ES

Nous avons également questionné les ES sur les instants du quotidien qu'ils/elles favorisaient pour accompagner l'estime de soi des jeunes. Il est rapidement observable que l'ensemble des ES profite de tous les temps d'une journée pour valoriser les jeunes avec des impulsions positives, comme l'illustrent les propos de Louise et César : « *Moi, j'ai l'impression que tous les moments sont bons à prendre. Dès qu'ils nous tendent des perches, il faut les prendre quoi* » (Louise).

Ainsi, il ne semble pas y avoir réellement de moments spécifiques pour accompagner l'estime de soi car tous les instants quotidiens sont favorables à la réalisation de soi en prenant soin de soi et en se confrontant à son environnement. Beaucoup d'ES considère les activités quotidiennes comme étant un moyen éducatif en soi. Cependant, plusieurs nous font part tout de même de certaines occasions qu'ils apprécient particulièrement.

²⁷ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – définition de la relation éducative »

²⁸ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – accomplir des actes éducatifs »

8.7.1 Le moment du repas

Charly, César et Louise nous confient qu'ils/elles affectionnent les temps du repas. Ce moment où l'on se fait plaisir est convivial et les jeunes sont généralement détendus.e.s. D'ailleurs, les ES semblent profiter de cet instant pour amener des discussions informelles et collectives amenant tout un chacun à s'exprimer, à déclarer son opinion et à réfléchir sur des thématiques spécifiques. César affirme qu'il s'y déroule souvent des jeux de pouvoir durant les prises de parole et des interactions sociales intéressantes à saisir.

8.7.2 Le moment du coucher

« Souvent, l'heure du coucher, quand ils sont seuls dans leur chambre, c'est à ce moment-là qu'ils sont plus... authentiques, parce qu'il y a pas de public à essayer de... de montrer une autre face de nous qui n'est pas forcément la vraie. [...] ça redevient un peu des petits enfants, avec toutes leurs... angoisses, leurs peurs, parce qu'ils sont seuls et qu'il y a pas tout le brouhaha des autres » (Louise).

À l'image de Louise, Harmonie et Jade apprécient aussi tout particulièrement cet instant de la journée, car le cocon individuel calme qui s'y crée permet d'entrer dans un contact réel et de développer le lien avec la personne, sans stimuli externes. A ce propos, Dominique Depenne affirme effectivement que le quotidien offre une intimité permettant de développer des actes éducatifs²⁹.

Harmonie mentionne le fait qu'avec les adolescent.e.s, il est frappant de voir la différence entre leurs attitudes la journée, à faire les durs, et le moment du soir, où les défenses tombent et où il est alors nécessaire de les rassurer.

8.7.3 Les activités extraordinaires comparées aux instants quotidiens

A contrario, Rose défend une autre thèse que celle soutenue par la plupart des ES. Pour elle, les activités extraordinaires permettraient de mieux travailler l'estime de soi que les animations quotidiennes. En effet, son avis personnel est que le dépassement de soi, permettant fierté et confiance en soi, est plus accessible dans les activités sportives.

Mais cette ES montre rapidement une hésitation et nous affirme que dans son équipe éducative, cet avis est partagé. Elle pense que le quotidien marque moins que les activités, car cela prend plus de temps. Mais elle trouve aussi que c'est dans le quotidien qu'on peut le plus faire se sentir les jeunes important.e.s. Rose nous fait part finalement de ses moments favoris :

« Moi j'adore quand on est seuls, quand y a pas tout le monde, quand on a des discussions informelles comme ça. Au final, hein, je disais que les activités, c'était là où j'avais l'impression de plus travailler, mais finalement, je pense que les conversations informelles comme ça, dans la voiture... quand le jeune il vient,

²⁹ Cf. Partie II : « Cadre conceptuel et théorique – relation éducative dans les situations quotidiennes institutionnelles »

qu'il est disponible et on parle, je pense que ça... ça vaut tous les autres moments. Quand le soir, le jeune il est dans sa chambre, pis je viens, je me pose à côté de son lit, pis je parle. De tout et de rien. Je pense que ça, c'est... les meilleurs moments » (Rose).

8.7.4 Autres instants favorables

César confie aimer regarder la télévision avec les jeunes car cela donne place à des discussions réflexives. Il apprécie également mettre lui-même des moments en place et ainsi, créer l'opportunité. Charly crée aussi des occasions lorsqu'il propose des balades en fin de journée afin de favoriser la discussion et le développement de la pensée.

Arthur apprécie : « *Les moments individuels avec l'adulte permettent de mettre de la sécurité, de mettre des mots sur ce qu'on est en train de vivre.* ». Il fait également mention des moments partagés en collectif, car c'est à ce moment qu'apparaissent certains enjeux relationnels sur lesquels il est possible de travailler.

Pour Jade, il est essentiel de soutenir les adolescent.e.s au quotidien, dans la préparation pour l'école ou pour les activités, dans l'habillement ou l'alimentation. Elle nomme les nettoyages comme étant des instants permettant d'instaurer de l'humour dans une tâche a priori désagréable, ce qui crée du lien. Elle aime également le lever, car il y a plein de petites choses à gérer et il s'agit d'un moment charnière pour le déroulement de la suite de la journée.

8.8 Apports inattendus dignes d'intérêt

Ce dernier extrait des résultats propose trois chapitres, qui n'entrent pas dans les autres catégories initialement prévues. Cependant, il a tout de même été jugé pertinent de les présenter.

8.8.1 Différences ou ressemblances entre filles et garçons

En ce qui concerne une éventuelle différence entre la place qu'occupe l'estime de soi pour les filles ou les garçons, pour l'ensemble des ES : « *Il y a pas plus les filles ou les garçons... Je dirais au même titre* » (Jade). Cette éducatrice fait allusion cependant à une présence plus grande de l'égo pour les garçons et une faculté à porter un masque de protection, qui cache leur manque d'estime de soi.

César, quant à lui, émet une distinction dans l'accompagnement : « *Mais c'est plus mes collègues féminines qui travaillent sur ce volet de l'aspect physique féminin* ». Ses propos affirment aussi que pour les filles, cela passe davantage par le travail de l'aspect physique, avec les coiffures et le maquillage, que pour les garçons.

L'une des éducatrices se détache des autres également en affirmant : « *Avec les garçons aussi, mais plus spécifiquement les filles, niveau d'estime de soi, c'est le ras du ras des pâquerettes* » (Harmonie). Le discours de César s'en rapproche : « [Le travail de l'estime de soi], *c'est plus compliqué chez les filles!* ». Il fait notamment référence à l'importance de

l'image physique renvoyée pour les filles. Pour les garçons, il dit avoir moins le levier de la beauté pour travailler l'estime de soi.

8.8.2 Limites ou opportunités à accompagner l'estime de soi dans l'institution

Comment l'institution peut-elle influencer l'accompagnement à l'estime de soi des jeunes accompagné.e.s ? Les ES ont partagé leur avis quant aux opportunités et limites de leur contexte institutionnel, regroupés ci-dessous.

8.8.2.1 Des opportunités...

- *Grande liberté et soutien des institutions* : deux ES du même contexte disent qu'une des forces de l'institution est qu'il est possible d'y proposer de nombreuses activités. Quand cela a du sens, la direction valorise toute initiative des professionnel.le.s. Il y a pour eux/elles déjà une richesse dans l'offre des ateliers proposés. L'ensemble des ES s'accorde à dire qu'ils/elles apprécient l'ouverture dans leurs institutions qui permet une grande liberté d'accompagnement, la possibilité d'être qui ils/elles sont et de créer des liens forts. Une éducatrice dit : « *c'est qu'on peut tout faire ici quand même* » (Rose). Cela permet de construire un accompagnement adapté et personnalisé pour le/la jeune. Deux éducatrices ajoutent également qu'au niveau financier, l'institution permet de nombreux projets pour les jeunes et les professionnel.le.s.
- *Des équipes éducatives riches* : trois ES affirment que le fait de disposer d'une liberté quant à venir travailler avec la personne que l'on est produit une équipe de travail très riche : « *Plus l'équipe est hétérogène avec des envies et des intérêts différents, plus la pratique et les outils sont riches* » (Arthur). Ainsi, une abondance de ressources pour chaque jeune est assurée et chacun peut créer un lien selon ses affinités et sa personnalité.
- *Un grand panel de possibilités de formation* : dans deux des foyers, se former est une ressource citée par les professionnel.les pour un accompagnement adapté et riche. Ces deux institutions encouragent même les ES à en suivre pour enrichir leur pratique. L'accès à de nouveaux outils est ainsi facilité.
- *Les supervisions d'équipe* : un ES parle des supervisions d'équipe comme offrant un regard extérieur essentiel pour se sortir de certaines situations.
- *Collaboration intra et extra-institutionnelle* : César se réfère au fonctionnement systémique de l'établissement, qui entend une collaboration avec les thérapeutes et la famille, favorisant le développement du/de la jeune dans sa globalité. Une autre ES mentionne aussi que la bonne collaboration avec le réseau et des échanges étroits lui permettent d'assurer un suivi adéquat. Jade nomme également le soutien du SPMi³⁰ et des tribunaux comme étant une grande ressource pour restreindre les pressions sur l'enfant.
- *La présence d'une intervenante familiale* : dans l'une des institutions, un ES affirme qu'il apprécie qu'il y ait une intervenante familiale qui fasse le pont avec les familles. Cela

³⁰ Service de protection des Mineurs du Canton de Genève

permet d'éviter les potentiels conflits d'intérêts auprès des jeunes et d'avoir une vision d'ensemble et contextualisée avec l'inclusion des proches.

- *Le système de co-référence* : deux ES semblent apprécier le système de la référence partagée, composée d'un et d'une ES, qui rappelle un modèle familial aux jeunes.

8.8.2.2 ... et des limites

- *Les limites des professionnel.le.s* : une ES dit, « *Après, c'est nous-mêmes, on met nos propres limites aussi* » (Rose). Elle explique qu'elle pourrait mettre sur pieds des ateliers de rigologie, mais elle ne le réalise pas. Le système de co-référence demande un investissement fort de la part des ES, ce qui peut entraîner de la fatigue à long terme pour l'une des professionnel.le.s interrogé.e.s.
- *Les limites du/de la jeune* : Louise trouve que l'ES n'a pas de limites. Elle affirme que les obstacles à l'accompagnement de l'estime de soi sont posés par le/la jeune, si il/elle n'a pas envie d'être aidé.e ou si le placement s'arrête par exemple.
- *Des limites de temps* : un ES travaillant dans le contexte hospitalier nomme la durée de d'hospitalisation comme une entrave à l'accompagnement, car elle peut être relativement courte et le travail de l'estime de soi est long.
- *Un manque de moyens* : une ES déplore le manque d'ateliers professionnels et donc le fait qu'aucun.e maître/maîtresse socio-professionnel.le (MSP) ne travaille dans ce foyer. Elle regrette que si le/la jeune ne se rend pas à l'école, d'autres occupations ne lui soient pas proposées à la place, ce qui est peu valorisant pour le/la jeune.
- *Des limites dans le vivre-ensemble* : la limite qu'une ES soulève est que les enfants accueillis ont parfois une différence d'âge trop grande, ce qui fait qu'ils/elles se trouvent à des étapes de développement différentes. Elle ajoute que l'individualisation des placements rend parfois difficile la cohabitation du groupe dans son ensemble. Le vivre-ensemble ne serait pas toujours bénéfique pour les jeunes.
- *Des limites médicales* : dans l'accueil en milieu hospitalier, l'accompagnement médical est aussi très présent. Ainsi, les deux professionnels de ce contexte y voient peu de contraintes éducatives, mais pointent les limites médicales. Si le médecin émet un contravis médical, cela prime.
- Être en foyer peut parfois engendrer l'étiquette d'enfant placé également. Jade déplore le fait que les parents ne peuvent pas avoir accès aux thérapies et qu'un éloignement familial peut s'avérer plus destructeur que constructif selon les cas.

8.8.3 Avantages et inconvénients du foyer face au milieu familial

« *C'est mieux qu'ils soient en foyer. Après heu... je trouve que c'est toujours mieux de vivre en famille* » (Rose). À l'image de cette ES, les professionnel.le.s se sont parfois montrés partagé.e.s quant à cette question. Cependant, l'ensemble des ES a fait référence au bénéfice pour l'enfant de le sortir du milieu familial, lorsque celui-ci est malsain.

Le foyer comporte de nombreuses personnes de différentes professions, ce qui s'avère être un point positif pour la plupart des ES interrogé.e.s. En effet, cela amène une richesse des points de vue, des outils apportés et une pluridisciplinarité, inégalable en famille. De plus, les professionnel.le.s présent.e.s pour accompagner les jeunes en foyer sont formé.e.s et interagissent avec eux/elles de manière positive et valorisante. Un éducateur affirme que le foyer offre des richesses au niveau des activités, des manières de penser et des représentations mentales :

« L'enjeu quand il est dans un foyer, il est différent par rapport à un lieu de vie dans une famille nucléaire tout simplement parce que certains jeunes avec figure paternelle, ou maternelle, ils ont l'impression que la vie se passe que comme ça, alors que le fait de transposer ou bien d'aller dans un foyer, [...], les procédés sont différents. Et que la norme n'était pas seulement qu'à la maison, il est possible de découvrir d'autres choses » (Charly).

Les familles des adolescent.e.s, rencontrant des difficultés de tous ordres, ont la plupart du temps un parcours de vie lourd. Or, les ES ne l'ont pas, ou l'ont travaillé : *« Nous on vient pas avec une histoire chargée, difficile, qu'on transmet aux enfants » (Louise)*. À l'image des propos de cette ES, les autres interrogé.e.s affirment que le foyer offre une stabilité et une sécurité supplémentaire, que la famille ne peut momentanément pas offrir. Un éducateur va même jusqu'à dire que les adolescent.e.s placé.e.s viennent :

« Se détendre [...]. Le fait de le sortir de la famille et qu'il vienne là, il est loin des tensions familiales, entre les parents, entre lui et les parents. [...] Rien que le fait de le sortir de la famille, ça a un effet thérapeutique » (César).

La sensibilité, le regard extérieur et l'environnement permettant un développement sain sont des éléments régulièrement nommés également par les ES. L'une des ES soulève cependant une question : est-ce que le fait que les ES soient tolérant.e.s envers les jeunes les préparent réellement à la réalité extérieure ?

En ce qui concerne les inconvénients, deux ES nomment le groupe comme étant une difficulté autant qu'une force. *« Le foyer, ça devient un enjeu, parce qu'on vit en société tout le temps » (Arthur)*. En effet, il continue en affirmant que la famille offre un espace personnel individualisé et une expertise dans sa situation que ne possède pas l'institution.

Actuellement, la politique actuelle en travail social est de maintenir le plus longtemps possible l'enfant dans son milieu familial et de travailler dans son contexte de vie. Or, nous remarquons ici que cela est controversé dans la pratique.

9 Partie V : Bilan de recherche

Dans ce chapitre, il est présenté l'atteinte des objectifs initialement formulés. Puis, les hypothèses sont vérifiées et reformulées en regard à l'analyse proposée ci-dessus. Une réponse à la question de recherche est ensuite explicitée. Enfin, l'ensemble du processus de la réalisation de ce TB est décortiqué et les divers apprentissages réalisés sont exposés.

9.1 Évaluation des objectifs

Les objectifs théoriques, empiriques et professionnels rédigés en début de recherche semblent atteints au terme de ce travail de Bachelor. En effet, nous pensons avoir atteint l'ensemble des buts que nous nous étions fixés.

Au niveau théorique, nous avons décrit les concepts concernés par la recherche et élaboré des hypothèses de compréhension et d'action. Nous avons ensuite effectué une comparaison entre ces apports théoriques et les propos des professionnel.le.s afin d'y constater des différences ou des similitudes.

En ce qui concerne l'aspect empirique de notre travail, nous avons réussi, malgré quelques modifications et adaptations, à appliquer notre méthodologie initialement prévue. Les questions posées lors des entretiens semi-directifs ont permis de mettre en évidence les stratégies mises en place par les ES pour favoriser l'estime de soi des personnes accueillies dans leurs institutions. En ce sens, notre méthodologie nous a permis d'obtenir des résultats sensés et cohérents selon notre question de recherche.

Pour la dimension personnelle et professionnelle, nous avons développé notre réflexivité et découvert de nouveaux outils enrichissant notre pratique. En effet, à terme, ce travail de Bachelor regroupe un nombre important d'actes éducatifs relativement simples à mettre en place dans notre pratique professionnelle. Nous nous sentons davantage équipées pour défendre notre métier, et prenons désormais le contenu de notre travail comme exemple.

9.2 Vérification des hypothèses

Dans ce chapitre, à la suite du travail d'analyse des résultats, une nouvelle version des trois hypothèses de recherche est proposée avec des commentaires explicatifs.

9.2.1 Retour sur la première hypothèse

L'adolescence est une période déterminante dans la définition de l'identité. C'est particulièrement les expériences relationnelles avec les pairs qui permettent de construire l'image et l'évaluation de soi, positive ou négative. Dans un foyer éducatif, lorsque l'ES est une personne significative pour le/la jeune, il/elle peut également jouer un rôle de miroir social orienté positif dans la relation éducative.

Une relation éducative basée sur le lien et la confiance permet à l'ES de poser des actes porteurs d'estime de soi pour le/la jeune concerné.e.



Cette hypothèse, formulée en amont de notre investigation auprès des professionnel.le.s, semble désormais regrouper trop d'éléments différents. Ainsi, nous proposons de la séparer en deux parties, l'une faisant référence à l'adolescent.e et aux personnes pouvant impacter le développement de son estime de soi et l'autre, reposant sur la relation éducative et les actes pouvant être porteurs d'estime de soi.

9.2.1.1 Première partie

À la suite des entretiens réalisés, il a été vérifié que les pairs jouent effectivement un rôle significatif pour la construction de l'estime de soi des adolescent.e.s. Cependant, d'autres acteur.trice.s possèdent une plus grande influence sur cette dernière. En effet, les ES nous ont fait part que les parents et la famille, et plus particulièrement l'éducation du/de la jeune, occupent une place plus importante encore que celle des pairs. Ainsi, les pairs ne semblent pas être autant au cœur de l'accompagnement de l'estime de soi que nous le pensions initialement. Ils/elles peuvent être parfois mobilisé.e.s à cette fin, mais ce n'est pas une généralité. Au travers de leurs récits, les professionnel.le.s ont également mis en lumière le rôle de miroir que joue souvent l'ES accompagnant des adolescent.e.s. À ces personnes s'ajoutent les individus ayant une relation régulière avec eux/elles, comme les thérapeutes ou les enseignant.e.s, qui peuvent aussi avoir un impact sur la construction de leur estime de soi.

Cette première partie d'hypothèse s'avère donc partiellement vérifiée, car elle s'est montrée incomplète au vu des apports amenés par les différent.e.s ES interrogé.e.s.

9.2.1.2 Deuxième partie

Concernant la relation éducative, les ES affirment qu'effectivement, le lien et la confiance sont deux éléments nécessaires à sa création. La légitimité du/de la professionnel.le ainsi construite permet de poser des actes éducatifs, qui peuvent être porteurs d'estime de soi. Cette deuxième part d'hypothèse s'avère donc vérifiée.

Reformulation proposée

Première partie : L'adolescence étant une période déterminante dans la définition de l'identité, le travail de l'estime de soi à cet âge occupe une place importante. L'évaluation et l'image de soi, qu'elles soient positives ou négatives, se construisent grâce aux expériences relationnelles du/de la jeune avec ses parents, sa famille, ses pairs, son équipe éducative en foyer ainsi que les autres personnes ayant régulièrement contact avec lui/elle.

Deuxième partie : Une relation éducative basée sur le lien et la confiance permet à l'ES de poser des actes porteurs d'estime de soi pour le/la jeune concerné.e.

9.2.2 Retour sur la deuxième hypothèse

L'ES tire du quotidien institutionnel de multiples opportunités de favoriser l'estime de soi dans un foyer accueillant des jeunes. L'estime de soi se construit notamment dans les interactions régulières avec l'environnement. Tout au long de la journée, l'ES va alors saisir chaque instant, en fonction de sa connaissance du/de la jeune, et agir en fonction. Puis, dans un deuxième temps, il/elle favorise la conscientisation. Ainsi, les situations banales, anodines et répétées du quotidien permettent de poser de nombreux actes éducatifs et constituent ainsi des vecteurs d'apprentissages pour les personnes accueillies.

À travers les récits des ES, cette hypothèse est partiellement vérifiée pour les raisons suivantes :

- Les ES sont dans l'ensemble convaincu.e.s que chaque instant du quotidien peut permettre de développer l'estime de soi. Ils ont chacun.e des préférences différentes quant aux moments qu'ils/elles privilégient. Dès qu'ils/elles le peuvent, ils/elles saisissent ce qui se joue dans le quotidien pour le transformer en acte éducatif.
- Même si le quotidien offre des situations banales et routinières, il permet, par la répétition d'actes quotidiens, d'accompagner l'estime de soi. Cette dernière semble justement se fixer à travers le temps. Cela démontre donc toute la pertinence d'un accompagnement dans le quotidien. Comme l'a mentionné une ES, cela ne s'oppose pas à la mise en place d'actes plus extraordinaires, qui peuvent être, quant à eux, plus marquants dans la vie des jeunes.
- Effectivement, les ES utilisent différents moyens pour amener les jeunes à conscientiser ce qui se joue. Cependant, la conscientisation des apprentissages n'a pas toujours lieu dans un deuxième temps. Elle peut arriver à la suite d'un événement particulier, mais ce n'est pas une généralité. Parfois, la conscientisation peut aussi être un acte éducatif en soi, mis en place par l'ES, car il/elle l'a évalué nécessaire. Il arrive aussi que certains moments ne soient pas opportuns à conscientiser.

Reformulation proposée

Les situations banales, anodines et répétées du quotidien permettent de poser de nombreux actes éducatifs et constituent ainsi des vecteurs d'apprentissages pour les personnes accueillies. L'ES tire ainsi du quotidien institutionnel de multiples opportunités de favoriser l'estime de soi dans un foyer accueillant des jeunes. Encourager les adolescent.e.s à la réflexivité par la conscientisation fait partie intégrante de ce travail quotidien auprès des jeunes.

9.2.3 Retour sur la troisième hypothèse

L'ES possède une représentation claire et référencée de l'estime de soi sur laquelle il s'appuie dans sa pratique du quotidien auprès de jeunes accompagnés. L'estime de soi est une dimension qu'il prend en compte. En effet, pour être un.e professionnel.le acteur.trice et conscient.e de sa pratique, il est essentiel d'avoir des notions théoriques en amont de son action.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée. En effet, il s'avère que les ES possèdent tous et toutes une représentation différente de ce que signifie concrètement l'estime de soi. Un éducateur sur les sept nous a fait part d'une recherche littéraire sur l'estime de soi et une autre a défini l'estime de soi de manière structurée. L'estime de soi est un concept regroupant plusieurs dimensions, mais les professionnel.le.s ont souvent ciblé leurs discours sur l'une ou l'autre d'entre-elles. Dans la formation d'éducation sociale, l'estime de soi n'est pas concrètement étudiée, ce qui peut expliquer ce flou général autour du terme. Finalement, il semblerait que cette thématique intéresse les ES lorsqu'ils/elles se retrouvent sur le terrain, car elle est constitutive des comportements et du développement personnel de chacun.e. Or, elle est particulièrement lésée chez les jeunes des foyers et apparaît donc importante dans la pratique.

De manière générale, les ES ne font pas systématiquement référence à un cadre théorique dans leurs discours. En effet, aucun.e ne nous cite de références bibliographiques. Cependant, leurs propos semblent y faire recours, mais de manière implicite. En effet, il est possible de relier ces derniers à des théories vues en cours de formation. Ainsi, un bagage théorique et expérientiel transparait, mais de façon indirecte.

Reformulation proposée

L'estime de soi est un concept difficilement définissable par les ES, car il est complexe et délicat à cerner dans sa globalité. Il s'agit cependant d'un aspect pris en compte et omniprésent dans la pratique. Les ES, conscient.e.s de leur pratique, mobilisent des savoirs théoriques implicites pour accompagner l'estime de soi.

9.3 Réponse à la question de recherche

Ce travail de Bachelor avait pour but de répondre à cette question de recherche initiale :

« La relation éducative au travers de situations quotidiennes : comment l'éducateur.trice social.e favorise l'estime de soi chez des adolescent.e.s en foyer éducatif ? ».

La problématique sous-jacente à cette question était de déterminer la place qu'occupe l'estime de soi dans l'accompagnement quotidien des jeunes et de savoir si la relation éducative peut avoir un quelconque impact sur la construction de l'estime de soi.

Au terme de ce travail et à la suite des résultats ainsi que de l'analyse présentés, nous estimons avoir répondu à cette interrogation. En effet, il semble que les ES mobilisent le lien avec les jeunes pour accomplir des actes éducatifs porteurs d'estime de soi. Il s'agit même ici d'une condition *sine qua non* à l'accompagnement de jeunes, car sans relation, il n'est pas possible que l'ES ait de la légitimité pour l'adolescent.e. Concernant l'estime de soi, il a été mis en évidence la place centrale que cette dernière occupe dans l'accompagnement éducatif de jeunes accueilli.e.s en foyer. De plus, le quotidien étant l'espace principal de travail des ES, ils/elles l'utilisent également à des fins éducatives. Nous pensons donc avoir atteint le but de notre recherche et avoir mis en lumière les différentes stratégies mises en place par les professionnel.le.s pour favoriser l'estime de soi chez les adolescent.e.s en foyer.

9.4 Bilans des étudiantes et apprentissages réalisés

9.4.1 Bilans personnels

- *Noémie*

Lorsque je pense au processus du travail de Bachelor, je fais l'analogie avec l'ascension du Mont-Rinjani, en Indonésie, réalisée durant l'été 2018. Tout le cheminement est long et m'a demandé beaucoup d'effort. La différence majeure avec les autres modules de formation est l'autodiscipline que ce travail requiert. Il y a eu des moments de grandes motivations, de joie et de fierté. J'ai, par exemple, particulièrement aimé le partage avec les professionnel.le.s rencontré.e.s. Ces échanges ont été très riches pour moi et ils m'ont beaucoup inspirée. La partie d'analyse a aussi été très intéressante, comme un grand puzzle qu'il a fallu reconstruire.

Au contraire, à d'autres moments, nous ne savions pas vraiment où nous allions et avons eu de grands doutes quant à notre travail. Le fait de réaliser le travail à deux a souvent été une grande ressource sur laquelle m'appuyer dans les moments charnières. Cela a également demandé beaucoup d'ajustements pour qu'on prenne ensemble le même chemin et que chacune y trouve son compte. Ainsi, j'en ressors avec l'impression d'avoir pu communiquer avec ma partenaire quand c'était nécessaire et ainsi de développer des compétences de collaboration, qui me seront certainement très utiles sur le terrain.

J'ai rencontré des difficultés, principalement, dans l'aspect systématique que la recherche exige. Lors de l'analyse, par exemple, je me suis rendu compte que je me fais facilement envahir par mon interprétation et ainsi le résultat ne peut être complètement objectif. D'autre part, j'ai tendance à vouloir avancer rapidement et cela a peut-être engendré que je fonce sans être complètement au clair sur le processus complet du travail de démarche. En prenant plus de temps à le comprendre, je pense pouvoir mieux travailler les premières étapes pour que l'ensemble du travail soit plus cohérent.

- *Maëlle*

Au niveau personnel, la réalisation de ce travail de Bachelor m'a énormément apportée. Premièrement, je suis fière d'être arrivée au bout de cet effort de recherche, qui n'a pas

toujours été évident pour moi. En effet, je suis passée par des phases difficiles de perte de motivation et de stress intense. Cependant, j'ai apprécié être en duo, car la présence de Noémie m'a souvent rassurée et encouragée. En ce sens, je pense que la collaboration avec elle a été plus que bénéfique pour la réalisation de ce TB. Il s'agit ici d'une compétence que je vais être amenée à mobiliser dans mon futur professionnel.

Ce travail m'a également demandé énormément de rigueur personnelle. Bien que nous étions deux, il fallait tout de même respecter des délais, parfois courts. Je pense que la réalisation de cette recherche m'a sortie de ma zone de confort et m'a permis de développer des capacités d'organisation et d'anticipation qui me seront précieuses dans mes futurs travaux ainsi que dans ma vie adulte. Je sais cependant que le processus de recherche ne constitue pas un de mes intérêts principaux. En effet, bien que j'aie été à l'aise pour analyser les données récoltées, je trouve fastidieux, et parfois ennuyeux, de réaliser des recherches dans des ouvrages scientifiques.

Globalement, j'ai aimé pouvoir amener de la créativité dans cette recherche. En effet, nous avons été libres de choisir notre thématique en fonction de nos expériences et questionnements, notre méthodologie et bien d'autres éléments qui ont contribué à ce que je prenne du plaisir dans l'élaboration de ce travail. La rencontre avec les professionnel.le.s et les échanges occasionnés représentent également un gros point positif pour moi. Chacun.e à leur manière, ils/elles ont réussi à me toucher dans leurs récits de pratique, et j'en tire de nombreux éléments pour enrichir aussi la mienne.

Finalement, je me sens satisfaite d'avoir approfondi et acquis des connaissances sur une thématique me tenant à cœur. En effet, je pense que l'estime de soi est importante dans tout travail de la relation humaine et en ce sens, connaître davantage d'outils pour travailler et la comprendre me paraît être une force non discutable pour mes expériences personnelles ainsi que pour ma future pratique professionnelle. En effet, comme nous l'avons explicité, c'est une thématique touchant chacun.e de nous.

9.4.2 Bilan professionnel

Comme mentionné dans les objectifs professionnels en début de travail, nous avions à cœur de traiter une problématique utile pour notre pratique professionnelle d'éducatrices sociales. Au terme de cette réalisation, nous pouvons affirmer qu'effectivement, l'estime de soi étant une dimension commune à chaque être humain, l'approfondissement de cette thématique va nous permettre de mobiliser de nouveaux outils de compréhension et d'action dans les situations que nous allons rencontrer à l'avenir.

Par le biais de cette recherche, nous avons également l'impression d'avoir gagné en objectivité et en professionnalité. En effet, le fait de suivre une méthodologie systématique et de vérifier des hypothèses théoriquement fondées nous a permis de nous éloigner du biais d'interprétation.

Au niveau de la récolte de données, nous avons trouvé enrichissant de partir à la rencontre d'éducateurs et éducatrices sociaux expérimenté.e.s, non seulement en regard à notre recherche, mais également pour notre pratique professionnelle de manière générale. Effectivement, les professionnel.le.s nous ont livré des témoignages, des outils et parfois mêmes des conseils, que nous souhaitons garder précieusement en mémoire pour les

mobiliser en temps voulu. Grâce aux entretiens menés, nous avons aussi entraîné nos compétences de communication, de collaboration et de synthétisation d'information.

Globalement, la démarche de recherche nous a offert la possibilité de développer des capacités comme la création de contenu, la communication, l'organisation, l'anticipation l'esprit d'analyse et de réflexivité.

Ce travail nous a permis d'acquérir un savoir empirique, par le biais d'une méthodologie pensée et mise en œuvre. Il est facilement imaginable que de telles compétences soient mobilisables dans nos futures expériences professionnelles. Par exemple, lorsqu'une problématique inconnue survient, nous saurons mener un travail d'investigation pour la comprendre au mieux et pouvoir mettre en place des stratégies d'action. Nous avons également développé des compétences de communication de résultats de recherche, capacité utile dans les colloques d'équipe par exemple.

Nous souhaitons également que cette recherche nous octroie de nouvelles pistes pour légitimer notre travail d'éducatrices sociales. Or, nous avons vu dans notre analyse que le travail au quotidien, qui peut sembler anodin, permet au contraire de poser de nombreux actes porteurs d'estime de soi. Au travers de cet exemple, nous nous sentons plus aptes à défendre notre métier.

Ce travail de longue haleine, avec l'ensemble des réflexions menées, remises en question et adaptations, a probablement contribué à l'élaboration de notre posture professionnelle. En effet, nous avons enrichi notre pratique réflexive, compétence essentielle en travail social.

Nous remarquons aussi un point important : les modes d'accompagnement décrits par les professionnel.le.s interrogé.e.s sont multiples. Chacun.e à sa façon travaille avec sa personnalité, sa créativité et ses particularités. Cela nous montre, une fois de plus, que soigner sa personne est essentiel pour travailler en tant qu'ES, car nous sommes notre propre outil.

9.4.3 Bilan méthodologique

9.4.3.1 *Les éléments forts de la méthodologie choisie*

La méthodologie nous a vraiment permis d'expérimenter une posture de chercheuses et de tirer des discours des professionnel.le.s des résultats empiriques. Cependant, nous ne pouvons parler de savoirs scientifiquement valables en se basant uniquement sur sept entretiens.

Au départ, nous avons des réticences à commencer nos entretiens par un récit de pratique d'une situation librement choisie par le/la professionnel.le. Nous nous demandions si cela nous permettrait réellement d'avoir assez de matière et de tirer des tendances sur la base de similitudes entre les différent.e.s ES. C'est pour pallier ce risque que nous avons proposé une seconde partie « semi-directive ». Ouvrir ainsi l'entretien a finalement été d'une grande richesse, car nous nous sommes rendu compte que la plupart des professionnel.le.s s'est basée sur les situations présentées en première partie pour exemplifier ses dires.

La grille d'entretien semble globalement adaptée et nous a permis de répondre à nos objectifs de recherche. Nous avons, à la suite des premiers entretiens, supprimé certaines questions redondantes. Par ailleurs, nous avons rencontré la difficulté d'objectivité. Nous avons essayé d'être au maximum attentives à ne pas nous laisser envahir par la subjectivité en restant fidèles aux propos de nos interlocuteurs.

9.4.3.2 *Les biais de la méthodologie choisie*

Si la recherche était à refaire, nous sommes d'accord que nous changerions les hypothèses élaborées à la suite de nos investigations théoriques. Elles amènent de nombreux éléments intéressants, mais restent peu spécifiques et ciblées. Nous pensons que les difficultés rencontrées dans la partie d'analyse des résultats comme le classement des indicateurs et la rédaction d'une analyse avec des catégories exclusives pourraient être évitées avec des hypothèses mieux pensées.

Une fois les entretiens retranscrits, nous avons également rencontré des difficultés à comprendre l'ensemble des propos des personnes interrogées. Durant l'entretien, nous n'avons pas toujours su cerner nos incompréhensions dans l'immédiat pour demander aux professionnels de les expliciter.

Les résultats que nous proposons sont basés exclusivement sur le point de vue d'ES avec une vision commune due à leur métier. De plus, ayant accepté de participer à notre recherche, ils/elles ont probablement un intérêt spécifique pour le thème en question. Ainsi, ce rapport offre un éclairage limité sur la problématique. Nous pensons qu'il serait intéressant de le confronter aux regards des jeunes ou de personnes issues d'autres corps de métiers, éloignés du travail social ou des familles d'accueil, par exemple.

De plus, si notre choix de population était à refaire, nous sélectionnerions uniquement des ES travaillant dans des foyers, ou dans le milieu hospitalier, sans mélanger les deux. En effet, nous y aurions gagné en matière de cohérence d'accompagnement. Nous nous étions initialement basées sur des institutions que nous connaissions, avec qui nous avons déjà un contact établi. En réalisant notre travail, nous avons cependant constaté qu'il ne s'agissait pas du meilleur choix. Nous avons rapidement remarqué que le rôle de l'ES n'était pas tout à fait le même selon qu'il/elle travaille pour une institution sociale ou un hôpital. En effet, en milieu hospitalier, les ES peuvent se permettre, dans le cadre institutionnel, de pousser les jeunes dans leurs retranchements, car il s'agit d'un milieu relativement fermé, sécuritaire et où la gestion de la décompensation entre dans les compétences des professionnels. En foyer dit « classique », cette démarche peut être plus limitée. Nous avons aussi remarqué que les deux professionnels provenant du champ hospitalier que nous avons interrogés possédaient davantage de points communs que les autres ES. C'est en cela que le fait d'avoir interviewé deux sortes d'institutions différentes peut être un biais dans notre travail.

9.5 Apports et pistes d'action pour l'éducation sociale

Dans ce chapitre, nous présentons quelques pistes concrètes élaborées à partir des résultats de la recherche.

9.5.1 Prendre soin des professionnel.le.s

L'estime de soi n'est pas un concept référencé par les ES rencontré.e.s. Nous pensons qu'il n'est pas forcément nécessaire d'ajouter un apport concret sur le sujet dans la formation de l'éducation sociale. Les moyens utilisés sont multiples et l'estime de soi n'est pas abordée de front par les ES. Au début, nous leur avons demandé de se présenter brièvement. Nous relevons que le parcours personnel et professionnel, ainsi que les hobbies et intérêts personnels des ES semblent influencer les portes d'entrée qu'ils/elles choisissent pour accompagner les jeunes au quotidien. Ainsi, nous pensons qu'il est essentiel que chaque professionnel.le développe ses aspirations, ses passions et sa créativité, qui sont des outils supplémentaires dans leur bagage pour rejoindre les jeunes, construire une relation avec eux/elles et les accompagner dans leur développement.

Dans le même ordre d'idée, nous souhaitons soulever l'intérêt au sein des foyers de constituer des équipes éducatives hétérogènes avec des personnalités et parcours variés. Cela semble indirectement un moyen d'accompagner l'ensemble des jeunes dans leur estime de soi. Pour exemplifier cela, nous prenons l'exemple de l'attitude des ES rencontré.e.s : elle se situe sur un continuum entre ceux et celles qui vont plutôt être valorisants et les autres, qui confrontent plus directement. Les deux pôles sont bénéfiques et complémentaires. Dans une équipe, il est intéressant d'avoir des profils de personnes se situant dans chacune des deux possibilités.

Dans le cadre de notre formation, nous avons souvent entendu : « Le premier outil de l'ES, c'est lui/elle-même ». Les propos des professionnel.le.s ont également amené à cette thèse. Ainsi, nous recommandons aux ES de prendre soin d'eux/elles-mêmes, mais également aux institutions d'offrir des espaces de parole, de réflexion et de supervision pour que chaque professionnel.le puisse trouver sa place dans l'équipe. Cela servirait à ce que l'ensemble de l'équipe puisse d'une part, être cohérente dans son accompagnement et d'autre part, augmenter le bien-être au travail et ainsi offrir un accompagnement adapté à la population accueillie.

Globalement, la relation éducative avec un lien de confiance semble une condition pour pouvoir accompagner l'estime de soi d'adolescent.e.s. Dans notre future pratique, nous allons prendre le temps pour investir le lien avec les jeunes. Avec certain.e.s jeunes, il est difficile d'entrer en lien, mais nous pensons qu'il relève du rôle de l'ES d'aller vers les adolescent.e.s, de s'adapter et de trouver des stratégies pour entrer en lien.

9.5.2 Les paires

Dans notre cadre théorique, nous avons soulevé qu'à l'adolescence, les pairs sont déterminants dans la cristallisation de l'identité. Ils/elles permettent en effet de se découvrir et de définir ses valeurs propres. Certains ES ont mentionné accompagner l'estime de soi en travaillant avec le groupe et en intervenant dans les relations entre les jeunes du foyer. Nous pensons qu'il serait très intéressant de développer encore plus le travail avec les pairs dans les foyers adolescent.e.s. Dans le domaine du handicap, la pair-émulation est un concept déjà très répandu. Il s'agit de la transmission d'expérience de personnes en situation de handicap autonomes vers d'autres personnes dans la même situation. Il y a alors un soutien mutuel à l'intérieur duquel les pairs s'apportent aide et conseils. La finalité est donc

l'apprentissage à partir de l'expérience de l'autre pour retrouver les voies de l'autonomie. Dans la santé mentale, c'est la notion de pair-aidance qui est utilisée (Amadou, 2019).

En prenant en compte, l'importance des pairs à l'adolescence, pourquoi les foyers pour adolescent.e.s ne mettraient-ils pas en place des programmes de mobilisation entre pairs ? L'idée est que les adolescent.e.s eux/elles-mêmes ont un savoir expérientiel qui peut être bénéfique pour d'autres adolescent.e.s, ayant des questionnements similaires. Ainsi, les apprentissages d'un.e adolescent.e du foyer peuvent être facilités par un.e pair, qui peut redonner l'espoir dans l'affranchissement des difficultés quotidiennes rencontrées. Cette expérience peut avoir des impacts positifs autant pour la personne aidée que pour la personne aidante, valorisée dans ce rôle d'« aidant.e ». Pour cela, les professionnel.le.s peuvent jouer le rôle de médiateur.trice.s entre les adolescent.e.s et initier la démarche. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte la dynamique du groupe, les affinités et les forces/faiblesses des jeunes.

9.5.3 Évaluer l'estime de soi ?

Morris Rosenberg, juriste canadien, a développé une manière d'évaluer son estime de soi. Pour lui, l'estime de soi est étroitement liée à l'acceptation, à la tolérance et à la satisfaction personnelle à l'égard de soi (Vallières & Vallerand, 1990). Il publie en 1965 un outil permettant de mettre en évidence la perception qu'ont les individus concernant leur propre valeur. Cette grille sera traduite par Evelyne F. Vallières et Robert J. Vallerand dans les années 1990. Elle comprend dix énoncés permettant d'évaluer le niveau d'estime de soi d'une personne. A la fin du questionnaire, les scores des questions sont additionnés (en tenant compte des cotations inversées) et le résultat se situe entre dix et quarante points. Si le score obtenu est inférieur à vingt-cinq, l'estime de soi est très faible et un travail est conseillé, de même que si le résultat se situe entre vingt-cinq et trente et un, où l'estime de soi est considérée comme faible. Entre trente et un et trente-quatre, l'estime de soi est moyenne et entre trente-quatre et trente-neuf, elle est forte. Supérieur à trente-neuf, le résultat indique une estime de soi très forte.

Le test étant bref et général, il est facile de le faire passer à des jeunes accueilli.e.s en foyer par exemple. Cet outil peut notamment permettre d'avoir un suivi de l'évolution de l'estime de soi des adolescent.e.s, dans le cas où le test est répété régulièrement. Il offre également la possibilité d'amener les sujets liés à l'estime de soi, comme l'apparence, l'image de soi, les réseaux sociaux, les comparaisons, la valeur de soi, etc. Comme il est apparu dans les résultats de cette recherche, il s'agit effectivement de thématiques essentielles à aborder avec des adolescent.e.s afin d'ouvrir leurs champs de réflexion, de conscientisation et d'action autour de leur propre estime. Le fait d'utiliser un instrument ayant une qualité psychométrique approuvée permet aussi aux professionnel.le.s du travail social de donner une fiabilité et une légitimité à leurs propos.

10 Conclusion générale

Dans ce travail de Bachelor, plusieurs éléments ont été mis en lumière, comme la place de l'estime de soi en foyer accueillant des adolescent.e.s ainsi que les divers actes éducatifs mis en place par les ES pour accompagner son développement. Bien que nous pensons avoir répondu à notre question de recherche et atteint nos objectifs, l'une des limites de ce travail est que nous avons interrogé un petit panel d'ES uniquement. Les interprétations tirées de leurs propos ne sont donc pas exhaustives. En effet, il semble y avoir autant de modes d'action différents que d'ES pour travailler l'estime de soi. De plus, l'accompagnement concret de l'estime de soi semble complexe à identifier clairement, car c'est une thématique implicite, bien que transversale, de la pratique. Les actes éducatifs menés par les professionnel.le.s semblent plus spécifiques à l'accompagnement d'adolescent.e.s de manière générale qu'à l'estime de soi. Ceci peut être expliqué par le fait que l'adolescence se définit comme la période de remaniements identitaires. L'estime de soi est constitutive de l'identité de chacun.e. Il apparaît donc évident que cette thématique soit inhérente à l'accompagnement des jeunes.

Au terme de cette recherche, il subsiste encore quelques questionnements pour ouvrir les perspectives de ce travail, pousser la réflexion davantage et avoir des pistes de recherches supplémentaires. En nous inspirant de nos réflexions personnelles, nous nous interrogeons notamment sur les bienfaits d'un placement en foyer. En effet, les ES pointent le fait que la société actuelle, basée sur le jugement de soi et d'autrui, peut impacter la construction de l'estime de soi des jeunes. Les professionnel.le.s œuvrant en foyer sont généralement formés à l'empathie, à la communication non-violente, à l'écoute et à la valorisation. N'est-ce pas là un environnement trop tolérant par rapport à la réalité extérieure ? Est-ce vraiment préparer les adolescent.e.s à leur vie d'adulte, insérée dans une société exigeante et difficile ? Dès lors, comment accompagner la jeunesse, dans son ensemble, afin de limiter les effets de la société pouvant être dévastateurs pour l'estime de soi ? Ou comment faire en sorte que la société évolue vers davantage de bienveillance ?

Un autre point mis en évidence, mais peu développé dans ce travail, est l'évaluation de la portée des actes éducatifs. En effet, nombreux et nombreuses sont les ES ayant fait référence à la métaphore des actions menées comme étant des graines plantées chez les jeunes. Mais comment évaluer le développement de cette fameuse graine et sur la base de quels critères ?

Finalement, nous avons eu essentiellement le point de vue des ES. Mais qu'elle est la perception des autres intervenant.e.s du champ social, comme les animateur.trice.s socioculturel.le.s, les assistant.e.s sociaux ou encore les familles d'accueil ? Et surtout, quelle est la vision des adolescent.e.s sur leur propre estime de soi ? Les ES la voit globalement comme abîmée, mais est-ce que les jeunes la considèrent comme telle ? Il serait intéressant d'approfondir la recherche en croisant les regards de tou.te.s les acteurs et actrices afin d'essayer d'extraire une vision la plus rigoureuse possible de l'estime de soi des adolescent.e.s et des moyens à mettre en place pour la développer.

Globalement, ce TB fut un parcours laborieux, intensif, mais comprenant son lot de joies et de satisfaction également. Nous sommes heureuses d'avoir pu traiter de la question de la place de l'estime de soi dans le travail social. Nous souhaitons conclure ce travail enrichissant avec une citation illustrant l'essence de ce qui précède :

« Lorsque les enfants vivent avec des critiques, ils apprennent à condamner. L'hostilité, ils apprennent à se battre. Le fait d'être ridiculisés, ils deviennent timides. La honte, ils se rendent coupables. La tolérance, ils apprennent la patience. Des encouragements, ils apprennent la confiance. Des louanges, ils apprennent la justice. La sécurité, ils apprennent à croire. L'approbation, ils apprennent à s'aimer. L'acceptation et l'amitié, ils apprennent à trouver de l'amour dans le monde ».

Dorothy L. Nolte

11 Bibliographie

- Amadou, M. (2019, avril). Résilience et pair-émulation, cours HETS. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO//Valais: Non-publié.
- André, C., & Lelord, F. (2007). *L'estime de soi: S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Arthur. (20, septembre 2019). Educateur social. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Bardou, É., & Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de soi*. Paris: Éditions in Press.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Malakoff Cedex: Armand Colin.
- César. (27, septembre 2019). Educateur social. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Charly. (17, septembre 2019). Educateur social. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Conseil du Domaine du Travail Social. (2012). *Plan d'études cadre du Bachelor en travail social*. Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO).
- Coquoz, J., & René, K. (2004). *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Lausanne: Editions EESP.
- De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: ies éditions.
- Depenne, D. (2017). *Distance et proximité en travail social : les enjeux de la relation d'accompagnement*. Montrouge: ESF éditeur.
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Seuil.
- Gaberan, P. (2017). *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*. Toulouse: Editions Erès.
- Gaberan, P. (2017). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Toulouse: Editions Erès.
- Groupe romand de coordination Travail de bachelor. (2008). *Code d'éthique de la recherche*. Genève.
- Harmonie. (20, septembre 2019). Educatrice sociale. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Jade. (19, septembre 2019). Educatrice sociale. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte : approche clinique de l'éducation sociale*. Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

- Louise. (19, septembre 2019). *Educatrice sociale*. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Monsempès, J. (2016, août 25). *Du concept de soi à l'estime de soi*. Récupéré sur Institut Repère: <http://www.institut-repere.com/Autres-themes/du-concept-de-soi-a-l-estime-de-soi.html>
- Mottet, O. (2019). *Projet d'accompagnement personnalisé, cours HETS*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO//Valais: Non publié.
- Organisation Nationale des Formations au Travail Social (ONFTS). (1997). *L'alternance et les sciences de l'éducation*. Dans *L'alternance comme système partenarial de formation* (pp. 23-37). Paris: ONFTS.
- Portal, B. (2012). *Des mots et des sens: Posture, Positionnement, Évaluation...* 37, pp. 19-26.
- Robinson, B. (2009). *Le Quotidien, un outils social spécifique*. *L'observatoire*, 63, 49-53.
- Roduit, J.-M. (2019). *L'éducation sociale, cours HETS*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO//Valais: Non publié.
- Rose. (19, septembre 2019). *Educatrice sociale*. (N. Chatenoud, & M. Eichenberger, Intervieweurs)
- Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2010). *L'acte éducatif*. Toulouse: Editions Erès.
- Rouzel, J. (2011). *"Parole d'éduc" : Educateur spécialisé au quotidien*. Toulouse: Erès.
- Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 305-316.

12 Annexes

12.1 Première annexe : canevas d'entretien

Informations générales

Professionnel.le interrogé.e :

Date et lieu de l'entretien :

Durée :

Introduction

Rappel du thème de la recherche et du déroulement d'entretien

Rappel des règles de confidentialité

Demande d'enregistrement

Brève présentation de chacun.e

Partie 1 : Récit de pratique

Question d'introduction

« Suite à l'email transmis la semaine dernière, êtes-vous d'accord de nous raconter la ou les situations significatives que vous avez choisi de nous exposer aujourd'hui en lien avec l'accompagnement à l'estime de soi des jeunes du foyer ? »

Exemples de relances

De qui venait cette idée ?

Sur quoi vous êtes-vous appuyé pour dire cela ?

Quel type de lien avez-vous avec ce/tte jeune ?

Pouvez-vous nous en dire plus à ce sujet ?

Partie 2 : Entretien semi-directif

Hypothèse 3

Quelle est votre définition de l'estime de soi ?

- Quelles sont vos références ?
- À quoi sert l'estime de soi ?

Qu'est-ce qui l'influence ?

- Quels sont les éléments favorisant une estime de soi positive ?
- Quels sont les facteurs ayant un impact négatif ?

Quelle place a l'estime de soi dans votre pratique ?

Quelles sont les indicateurs qui vous démontrent que l'estime de soi à évoluer ?

Hypothèse 1

Comment définiriez-vous le rôle de l'ES face à l'estime de soi des jeunes ?

Quelles sont les ressources internes et externes que vous mobilisez pour accompagner l'estime de soi des jeunes ?

Comment évaluez-vous l'estime de soi des jeunes que vous accompagnez ?

Hypothèse 2

Quels seraient pour vous les moments du quotidien les plus propices au développement de l'estime de soi ?

Utilisez-vous vos aptitudes et intérêts personnels pour amener l'estime de soi à ces jeunes ?
Si oui, lesquels et comment ?

Si vous deviez définir les étapes de l'accompagnement à l'estime de soi, quelles seraient-elles ?

Quelles sont à votre avis les limites/opportunités pour accompagner l'estime de soi dans votre institution ?

Conclusion

Votre message principal en quelques mots ?

Remerciements

Perspectives d'avenir et attentes particulières ?

12.2 Deuxième annexe : guide d'analyse

Fil rouge choisi : partir de l'ES, de sa compréhension de l'estime de soi pour ensuite lier cette estime de soi à l'adolescence vécue en foyer. Ensuite, se diriger vers la posture de l'ES, puis l'entrée en relation avec le/la jeune et finalement, l'accompagnement concret de l'estime de soi.

Thème	Sous-thème	Indicateurs (basés sur le cadre conceptuel)
Compréhension de l'estime de soi	Définition de l'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation globale de la valeur de soi avec une tonalité évaluative et affective (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014) Degré de satisfaction à l'égard de soi (Monsempès, 2016) : continuum de bas à haut Distinction avec la conscience de soi, la connaissance de soi et le concept de soi Trois piliers constitutifs de l'estime de soi : amour de soi, vision de soi et confiance en soi (André & Lelord, 2007) Besoin fondamental selon la pyramide de Maslow Estime de soi, comme dimension de l'identité (Rodriguez Tomé)
	Fonctions de l'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> Source de motivation ? Rôle d'adaptation psychosociale : impacte sur les réactions aux succès, aux échecs, sur l'image donnée aux autres, sur l'engagement dans l'action et les choix de vie Favorise l'épanouissement personnel, par l'expression de soi et la réalisation individuelle ou à la négative, provoque souffrance et sentiment de mal-être, car décalage entre ressources effectives et situation à affronter
	Construction de l'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> Facteurs externes : Résultat d'un miroir social (Charles H. Cooley) et/ou facteurs interne : valeur que la personne s'attribue (Williams James) ? → Double mouvement : socialisation et personnalisation des expériences Les cinq domaines constitutifs dans l'enfance et l'adolescence : l'aspect physique, les compétences athlétiques, la popularité auprès des pairs, la conformité comportementale et la réussite scolaire (André & Lelord, 2007) → Impact selon niveau de valorisation du domaine par la personne (Susan Harter) Cristallisation de schémas cognitifs en fonction des expériences sociales répétées

Estime de soi à l'adolescence en institution	Place de l'estime de soi dans l'accompagnement d'adolescent.e.s	<ul style="list-style-type: none"> • Remaniements identitaires à l'adolescence : transformations physiques et mentales → redéfinition dans ses rapports intellectuels, affectifs et sociaux (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014) • Cristallisation d'une vision de soi singulière, différenciée, complexe et hiérarchisée (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014) • Estime de soi à l'adolescence : un des sept besoins de l'adolescent (Fize, 2006) • Des acteurs importants : les parents, les amis, les enseignants et les camarades de classe et pour un jeune en foyer, l'ES. Relation axée vers les pairs.
	Évaluation de l'estime de soi des adolescent.e.s accompagné.e.s	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation selon l'image donnée aux autres, l'engagement dans l'action, la réaction face à l'échec et au succès et le positionnement face aux choix de la vie (André & Lelord, 2007)
Posture de l'ES pour accompagner l'estime de soi	Regard sur les jeunes	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur la perception des jeunes
	Principes et valeurs privilégiées	<ul style="list-style-type: none"> • La présence avec équilibre dans cette interaction permettrait un accompagnement éducatif (Rouzel)
	Rapport à soi-même en tant que professionnel.le	
Relation éducative	Distance ou proximité ?	<ul style="list-style-type: none"> • Caractérisée selon le type d'enseignement, le contexte éducatif et les situations éducatives (Postic) • Proximité : les deux personnes impliquées dans la relation possèdent chacune une responsabilité envers l'autre et demeurent uniques (Lévinas et Elias) • Distance : une implication affective diminuée dans la relation → accompagnement entravé ? (Depenne) • Posture incarnée par l'ES impacte forcément l'individu et son mode relationnel, aux autres et à lui-même
	Créer du lien et de la confiance ?	<ul style="list-style-type: none"> • L'ES est-il une personne significative pour le/la jeune ? • Intérêt pour ce qui compte pour la personne • Toute réalité est relationnelle (DeJonckheere) → Expériences humaines qui fondent l'estime de soi ? • Créer du lien, une condition pour « aider, assister, soigner, éduquer, accompagner, développer » (De Jonckheere, 2010) → et donc accompagner l'estime de soi ?
	Étapes de l'accompagnement à l'estime de soi	

<p>Accompagnement concret de l'estime de soi</p>	<p>Actes éducatifs concrets présentés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agir sur le rapport à soi-même, aux autres et à l'action l'action (André & Lelord, 2007) • Accompagner l'estime de soi : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Réussites dans le quotidien ? ▪ Approbation et feedback positif ? ▪ Soutien ? • Une attitude éducative valorisante, orientée sur les compétences et forces de la personne ? • Acte « miroir » : renvoyer les propres comportements ou lui montrer que d'autres attitudes fonctionnent aussi (Gaberan, 2017) • Accompagnement dans l'acquisition de compétences, notamment en motivant une réflexion (Rouzel) • Poser du sens sur les actes (Rouzel) • Offrir la possibilité d'explorer d'autres modes de communication à soi, aux autres et au monde (Robinson) • L'ES est un opérateur du temps, des rythmes et des rites, agissant comme repère de sécurité (Rouzel) • L'acte, s'il est réfléchi et réflexif, peut être producteur de changement (Rouzel)
	<p>Potentiel d'accompagnement dans le quotidien institutionnel ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espace de la rencontre et donc de l'accompagnement relationnel (Depenne) • L'ES doit accorder de la valeur au quotidien pour offrir de multiples possibilités d'actes éducatifs (Depenne) • Des occasions répétées de se confronter à soi et aux autres ? Répétitions quotidiennes : entre routines et imprévus → Potentiel d'apprentissage et de développement d'estime de soi ? • Il s'agit de soutenir une existence sociale et d'assumer de vivre avec d'autres dans un espace-temps-milieu, avec suffisamment de plaisir, avec de l'ennui aussi ; de "se" faire aller et venir, de "s'" accrocher et "se" décrocher, de rire, de pleurer, de râler, d'aimer, etc. » (Robinson, 2009, p. 53)