

Table des matières

Choix de la thématique	7
Cadre théorique.....	9
1. Les modèles de genre	9
1.1. Enfance et construction genrée.....	9
1.2. Féminité	10
1.3. Femmes, corps et mythe de beauté.....	11
1.3.1. Les femmes et leurs corps.....	11
1.3.2. Les mythes de beauté	12
1.3.3. Adolescence et mythes de beauté.....	13
1.4. Femmes et médias.....	13
1.5. Conclusion	15
2. Adolescence	16
2.1. Adolescence et corps.....	17
2.1.1. Image corporelle à la puberté	17
2.1.1.1. Facteurs liés à l'image corporelle :	18
2.2. Adolescence et construction identitaire.....	19
2.2.1. Définitions de l'identité.....	19
2.2.2. Les facettes de l'identité	20
2.2.3. Les rôles de l'identité individuelle	20
2.2.4. Les motivations identitaires	21
2.2.5. L'identité et ses statuts	21
2.2.6. Identité et contextes sociaux	22
2.3. Adolescence et genre.....	24
2.3.1. Identité de genre	24
2.3.2. Adolescence et catégories de genre.....	24
2.3.3. Adolescence et féminité.....	25
2.4. Adolescence et vie en institution	25
2.4.1. Les enjeux d'une vie en institution.....	26
2.4.2. Le placement féminin.....	26
3. Médias sociaux	28
3.1. Médias sociaux et adolescence	29
3.2. Les différents usages des médias sociaux.....	31
3.3. Médias sociaux et risques	32
4. Accompagnement	33
4.1. Accompagnement éducatif auprès d'adolescent·e·s et enjeux	34
4.2. Outils et modèles d'accompagnement	36

4.2.1.	Outils relationnels et éducatifs	37
4.2.2.	Modèles d'interventions	38
4.2.2.1.	Approche centrée sur la personne	38
4.2.2.2.	L'empowerment	39
4.2.3.	Lien avec l'utilisation des médias sociaux	40
4.3.	Accompagnement sur les médias sociaux	40
5.	Question de recherche, objectifs et hypothèses	42
5.1.	Question de recherche	42
5.2.	Objectifs	42
5.3.	Hypothèses	43
6.	Méthodologie de la recherche	43
6.1.	Terrain de recherche	43
6.2.	Echantillonnage	43
6.3.	Technique de récolte de données	44
6.4.	Limites	45
7.	Méthodologie d'analyse de données	46
7.1.	Description des résultats et liens avec la théorie	46
7.1.1.	L'intervention éducative auprès d'adolescentes :	46
7.1.2.	Le groupe, une composante identitaire fondamentale chez les adolescentes.....	52
7.1.3.	Politique éducative en matière de médias sociaux :	53
7.1.4.	Questions de genre	60
7.2.	Synthèse	65
7.2.1.	Vérification des hypothèses	65
7.2.2.	Réponses à la question de recherche	69
8.	Nouvelle vision de la problématique	70
8.1.	Nouveaux questionnements	70
8.2.	Pistes d'action	70
8.3.	Bilan	71
8.3.1.	Personnel	71
8.3.2.	Professionnel	71
8.3.3.	Méthodologique	72
8.4.	Conclusion finale	72
9.	Bibliographie	74
10.	Annexes	76

Choix de la thématique

Les facteurs qui m'ont amenée à travailler sur cette thématique débutent dans le cadre du module D6 en lien avec le cours « genre et citoyenneté »¹. C'est le début d'un questionnement insatiable autour de la construction du genre, de son identité sexuelle et sexuée, des inégalités influencées par le seul fait d'être un homme ou une femme. Dès lors, je me suis mise à rechercher des articles sur le sujet, à regarder des vidéos explorant ce phénomène. Au fil de mes recherches, il y a eu beaucoup de faits qui m'ont questionnée par rapport à la construction de la représentation culturelle de l'image de la femme et du corps, mais également de la construction de la représentation du soi sexué. En effet, le fait que les affiches publicitaires soient souvent associées à des belles femmes très maquillées et souvent dénudées m'a interpellé. Cette obsession sur les réseaux sociaux à être toujours plus mince, toujours plus belle, toujours plus maquillée, cette obsession associée à la perfection de l'apparence physique m'a également troublée.

Ainsi, c'est vraiment cette obsession liée à son apparence physique en tant que femme qui m'a poussée à me questionner sur l'origine de cet impératif de beauté, les conséquences que celles-ci ont sur les femmes, mais également et surtout les effets que cet exemple va provoquer dans la construction identitaire d'une adolescente.

Il y a des modèles de référence autour des stigmates de beauté qui demeurent pour moi infondés et surtout inexplicables : A l'époque du Moyen-âge, les représentations des œuvres d'art montraient des femmes bien en chair, la peau très pâle comme définition et référence de beauté. Actuellement, la minceur est au contraire revendiquée, autant dans les défilés de mode où la maigreur des mannequins fait polémique, que sur les réseaux sociaux ou à la télévision où les annonces publicitaires pleuvent de conseils ou de produits pharmaceutiques poussant à rechercher inexorablement à être plus mince. D'où viennent ces critères de beauté qui revendiquent un modèle de référence inspirant la « vérité absolue » ?

De surcroît, je m'intéresse spécifiquement à ces constructions de modèles de beauté dans une étude genre puisque les impératifs et les pressions suggérées en fonction du sexe me paraissent incomparables. L'image de la femme inspire autant les femmes dans cette identification à la beauté, que les hommes dans l'établissement du modèle féminin idéal et désirable. (Remaury, 2000, p. 15)

Ainsi se pose la question de la déshumanisation de la femme et de son corps, réduit à un objet d'inspiration ou de désir.

La construction de l'adolescente dans ce contexte social et culturel questionne sur la capacité à recevoir le message de sa valeur en tant que femme et de l'approprier et l'exprimer. L'adolescent-e dans cette contradiction entre se démarquer des autres pour faire valoir son unicité et appartenir à un groupe de pairs comme besoin d'appartenance provoque un processus d'une certaine complexité lors de sa construction identitaire. Ceci explique mon besoin de me

¹ Le module D6 intitulé « La pensée critique face aux idées, aux savoirs et à l'action » est donné durant le deuxième semestre de la première année de formation en travail social à la HES-SO Valais/ Wallis à Sierre. Il intègre différents cours, dont celui intitulé « genre et citoyenneté », qui m'a inculquée quelques notions clés pour initier ce travail.

concentrer sur les modèles de genre et l'échelle d'importance qu'ils peuvent avoir dans la construction identitaire.

Cadre théorique

1. Les modèles de genre

Le concept que je vais développer est le suivant : Les modèles de genre. J'utilise le terme de modèle comme synonyme de représentation. Le terme de genre se définit par la construction sociale dans l'attribution des rôles féminins et masculins. (Frayse & Mennesson, 2009, p. 25) Ainsi, ce concept s'intéresse aux représentations du féminin sous un phénomène de genre, c'est-à-dire construites socialement.

Pour développer mon concept théorique, je vais procéder par un état de littérature en prenant en compte les écrits scientifiques de divers·ses auteur·e·s sur le sujet, et en tirant des conclusions de la comparaison des analyses proposées.

Ainsi, je commencerai par présenter le phénomène de construction du genre chez l'enfant. Je développerai ensuite le terme de « féminité » pour mettre en lumière les caractéristiques qui y sont associées. Je continuerai ensuite la présentation du concept des modèles de genre en expliquant quelle place le corps détient-il chez l'être humain, et comment le corps féminin est-il représenté, au travers des mythes de beauté construits socialement. Je ferai un lien avec la construction identitaire des adolescentes au travers de ces mythes de beauté. Finalement, je m'intéresserai aux représentations de la femme dans les médias, puis sa relation avec les nouvelles technologies d'échange d'informations.

Pour commencer la présentation du concept des modèles de genre, je vais expliquer comment le phénomène du genre est reproduit déjà dès l'enfance, et comment cela est assimilé par les enfants.

1.1. Enfance et construction genrée

Pour comprendre comment une adolescente conçoit son identité sexuée, dans notre société, en Occident, et développe ses conduites, il est important d'expliquer comment un adulte en devenir définit son identité et comment il est influencé par son sexe dès sa naissance. En effet, le processus de socialisation chez l'enfant se développe selon la différenciation des sexes, dans le sens où les comportements et représentations des pairs qui entourent l'enfant seront influencés inconsciemment par le sexe de l'enfant, déjà dès son plus jeune âge. Ainsi, la manière dont un enfant, ou dans une continuité logique, une adolescente, construira son identité et les modèles auxquels elle se réfère dépendra de l'environnement social, c'est-à-dire des opportunités offertes par leurs proches en prenant en compte le facteur genre. (Rouyer, 2008, p. 336)

Cette construction dépendra également des interactions entre l'adulte et l'enfant, qui sont influencées par le sexe de l'enfant, mais également des « modèles de rôles de sexe », ou en d'autres termes, les valeurs et rapports sociaux de sexe inculqués par la famille ou les principaux agents de socialisation de l'enfant (l'école, la famille, les médias,...). (Rouyer, 2008, p. 336) En effet, il a été montré que selon le sexe de l'enfant, les opportunités offertes étaient différentes, mais

également que les adultes communiquent de manières différentes selon que l'enfant est un garçon ou une fille. Enfin, l'enfant et l'adolescent vont se construire et se définir selon les valeurs et modèles qui leur ont été transmis et ils-elles vont les reproduire à travers leurs comportements. (Rouyer, 2008, p. 336) En résumé, les rôles sociaux de sexe sont des comportements qui sont intégrés dans une culture, dans les valeurs d'une famille et qui seront inculqués à un enfant qui se développera à travers ces valeurs et comportements assimilés au rôle auquel il-elle doit (ou est supposé) appartenir.

En conclusion, l'enfant va se définir dans sa catégorie de genre, en adaptant ses comportements, ses habitudes, ses habits pour entrer dans le schéma genré qu'il a intégré depuis son plus jeune âge. (Rouyer, 2008, p. 337) On conçoit avec cette analyse qu'il y a instinctivement des attentes, pressions, mais aussi des différenciations faites à l'égard d'un enfant en fonction qu'il soit fille ou garçon, et que ces représentations seront assimilées et reproduites au fil de sa construction identitaire et genrée.

A présent, après avoir présenté la construction d'un·e enfant dans une perspective de genre, et annoncé une représentation différente selon la différenciation des sexes, intéressons-nous spécifiquement au modèle de genre féminin, en définissant et développant la notion de la féminité dans une perspective genre.

1.2. Féminité

La féminité correspond au modèle de genre associé à la femme et définit les caractéristiques et fondements de la différence entre un homme et une femme. En d'autres termes, c'est l'ensemble des comportements, des caractéristiques physiques et psychologiques, des manières de faire, d'agir, considérés comme spécifiques aux femmes. Le terme de féminité tient son origine en considérant les composantes biologiques de la femme. C'« est en fait un ensemble de règles qui gouvernent le comportement et l'apparence des femmes [...] ». (Roventa-Frumusani, 2009, p. 25) L'identité féminine se caractérise par ses composantes maternelles et la relation que la mère entretient avec son enfant, puis par les caractéristiques érotiques de son corps. Ainsi, ce qui définit la féminité se détermine dans « l'expérience du corps féminin », puis dans les « définitions sociales de la position de la femme ». (Roventa-Frumusani, 2009, p. 26) La féminité comprend donc le corps féminin, dans ses caractéristiques associées à l'érotisme, et le rôle de la femme dans la société, associé à la maternité.

L'auteure Roventa Frumusani (2009, p. 26) fait une distinction entre la « féminité traditionnelle » et la « féminité non traditionnelle ». La féminité dite « traditionnelle » se définit par la « soumission », la « passivité » et les caractéristiques liées à la sexualité pour les jeunes femmes, puis une « attitude protectrice » chez les femmes plus âgées. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 26) La féminité dite « non traditionnelle » se caractérise dans une forme d'opposition et de marginalité qui veut s'éloigner de la culture déterminante.

Les acteurs sociaux tels qu'on les trouve dans les médias, dans la publicité, dans le domaine de la mode, du cinéma, etc. définissent les représentations sexuelles dans les modèles de genre. (Roventa-Frumusani, 2009, pp. 26-27)

Après avoir expliqué comment la féminité se caractérise, c'est-à-dire plus concrètement au travers de l'apparence physique de la femme, au travers de ses

vêtements, de la manière de se tenir ou de s'exprimer, il est important de pouvoir faire un lien avec le corps de la femme, comment sont construites ses représentations et quelles sont-elles ? En effet, la féminité et les femmes sont associées en partie à la notion du corps. La suite de ce travail va donc relater comment sont construites ces associations.

1.3. Femmes, corps et mythe de beauté

1.3.1. Les femmes et leurs corps

Avant de définir ce qu'est le corps féminin et les standards de beauté qui y sont associés, il me paraît important de définir l'importance du corps et la relation que l'être humain entretient avec son propre corps.

Le corps est un lieu de réalisation pour l'être humain. Il représente son aboutissement culturel, d'où le mythe lié au corps parfait. L'être humain cherche à travers son corps à atteindre une certaine maturité en y exerçant un contrôle, dans le but d'atteindre cette apparence physique idéalisée qui prône la jeunesse éternelle. Ainsi, plus le corps aura une apparence saine et travaillée, et plus la personne sera considérée comme accomplie dans ses composantes individuelles, mais aussi culturelles. (Remaury, 2000, pp. 21-28) Le corps est donc le lieu où sont mis en scène les mythes de beauté au travers des composantes culturelles et individuelles.

Le corps de la femme est représenté à la fois par la « sexualité » et la « reproduction », soumis au contrôle de l'homme, des normes sociales, et des différences entre les sexes. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 10) Le corps et sa représentation sont donc construits, non pas naturellement, mais culturellement et ses normes sont influencées par les modèles de « beauté » ou les « normes de l'apparence », propres à une époque et à une société données. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 11) Dans notre société, ces modèles de l'apparence définissent le physique parfait, notamment par la règle « 90/60/90 » qui indique les mensurations 'idéales' du tour de poitrine, tour de taille et tour de hanche. Cet idéal de beauté se caractérise également par un impératif de minceur, et de jeunesse. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 11)

Dans ce contexte, l'auteur Remaury (Remaury, 2000) s'intéresse à la rencontre entre la femme et son corps ; selon lui, il y a comme une analogie faite entre la femme et son corps, objet de jeunesse, de beauté, esthétisé, ou plutôt une analogie entre la femme et son sexe, rattachée aux idées de fécondité et de sexualité. La femme est associée, dans ses caractéristiques les plus primaires, à une érotisation de son être et de son corps. (Remaury, 2000, p. 16)

A présent, après avoir constaté l'analogie faite entre la femme et son corps et l'importance qu'il détient dans la définition de son être, présentons les enjeux qui y résident et d'où vient cette sacralisation du corps.

L'auteur Remaury (Remaury, 2000) aborde le concept pertinent de « triade » à propos du corps de la femme et des conditions de beautés liées. (Remaury, 2000, p. 28) Ces caractéristiques se définissent de la manière suivante : « jeunesse-beauté-santé ». (Remaury, 2000, p. 28) Il s'agit ici des conditions culturelles associées à la fécondité. Ce modèle de triade est le modèle déterminant occidental par rapport au modèle corporel féminin. Le nombre de moyens mis à disposition pour accomplir la triade du corps accompli s'étend depuis quelques

années et se démultiplie grâce à l'expansion de la médiatisation de ces techniques. Il faut par-là considérer tous les cosmétiques, produits de beauté, salons de chirurgie esthétique, de coiffure, etc., mais également tous les moyens de diffusion (journaux, publicités, sites Internet,...) dont le discours sur les bienfaits de ces pratiques incite fortement à y prendre part. (Remaury, 2000, p. 28)

Le constat force à conclure que le corps est le lieu d'accomplissement de l'être humain, où le corps féminin spécifiquement est associé intrinsèquement à des idées de maternité et fécondité d'une part, mais aussi de sexualité, beauté et jeunesse. Pour conclure, le modèle de représentation féminin occidental de la femme résiderait bel et bien dans une analogie entre la femme, son corps et son sexe -sous-entendu aux composantes liées à l'érotisme et la fécondité-, et dans la triade infernale, « jeunesse, beauté et santé », composantes culturelles liées à la fécondité. (Remaury, 2000, p. 28) Ces idéaux de la femme au travers de son corps ne deviennent non-plus une ritualisation ou suggestion des idéaux, mais brusquement un impératif pour toutes les femmes, lié à l'accessibilité des produits, astuces de beauté et leur médiatisation. (Remaury, 2000, pp. 16-28)

1.3.2. Les mythes de beauté

Ainsi, la nécessité d'être belle représente un impératif sociétal, d'autant plus qu'elle symbolise culturellement la réussite sociale et sentimentale. La beauté est un impératif culturel et sociétal pour la femme. L'accessibilité aux moyens et techniques de perfectionnement de la beauté et la diffusion et médiatisation graduelle des modèles de beauté culturelle accroît la pression sociale liée à ce devoir de beauté. (Remaury, 2000, p. 28)

Dans ce contexte, il devient important de définir cette notion de mythe de beauté, et en parallèle les conséquences sur les adolescentes confrontées à ces normes. Ainsi, le « mythe de la beauté », défini plus tôt par Naomi Wolf (1977, citée par Roventa-Frumusani, 2009, p.56) et repris par l'auteure Roventa-Frumusani (2009, p.56) dans son analyse est caractérisé de telle manière : Ce sont les « pressions exercées par l'idéologie patriarcale disséminée dans les mass media et la publicité, idéologie qui oblige les femmes à se conformer à un esthétique de beauté [...] au lieu de se concentrer sur un but social ou politique. » (Roventa-Frumusani, 2009, p. 56) En d'autres termes, les idéologies de domination masculine imposent, au travers des différents médias, les normes et représentations des femmes auxquelles s'identifier, en les éloignant ainsi de toutes préoccupations politiques ou sociales.

Il y a une obsession liée à l'apparence physique qui oblige à se conformer aux idéaux de beauté impossibles à atteindre, et qui engendre des conséquences graves chez les femmes et chez les adolescentes (troubles de l'humeur, troubles alimentaires, ...) Les femmes sont formatées dans ces normes imposées par les médias et doivent s'y conformer pour être considérées. (Roventa-Frumusani, 2009, pp. 56-57)

Il faut tout de même préciser que la définition de ces mythes de beauté varie en fonction de la société, la culture et l'époque dans lesquelles ils sont construits. En effet, les critères de beauté varient en même temps que la société et leurs normes. Ainsi, les idéaux de beauté ne sont pas les mêmes en Occident qu'ailleurs dans le monde, et les représentations actuelles de beauté ne sont pas les mêmes que celles qui prévalaient au 19^e siècle, par exemple. Cependant,

malgré que les mythes de beauté et les critères associés pour les accomplir évoluent selon les cultures, époques et classes sociales, il reste toujours un lien étroit entre ces mythes et un devoir de beauté, plus ou moins rigide selon l'époque. (Remaury, 2000, pp. 32-34) Dans ce contexte, il est donc important de préciser que nous nous intéressons spécifiquement au mythe de beauté occidental contemporain.

1.3.3. Adolescence et mythes de beauté

Les conséquences de ces mythes de beauté chez les adolescentes ne sont pas sans intérêt à discuter. En effet, les risques faces aux troubles alimentaires, aux troubles de l'humeur explosent chez les adolescentes en même temps que se développent cette obsession de l'apparence parfaite et la pression des médias de masse à diffuser ces idéaux. La corrélation entre ces phénomènes n'est pas anodine. Ainsi, les nouveaux défis des adolescentes résident dans la construction de leur identité à travers cette obsession pour l'entretien de leur enveloppe charnelle, que ce soit par l'usage de régimes, de maquillage, etc. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 57)

Dans ce contexte, les auteurs Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan (2010) analysent l'influence des messages relatés par les médias et plus généralement insufflés par le biais des composantes socioculturelles et comment les adolescentes s'y réfèrent et se les approprient. En effet, on constate un accroissement de l'insatisfaction corporelle chez les adolescentes et les adultes, lié principalement à trois composantes socioculturelles : « la famille, les pairs et les médias » (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, p. 164) Ces acteurs sont des facteurs de pression qui, de manière individuelle ou interactive, peuvent influencer sur l'appropriation du message sociétal et des valeurs socioculturelles concernant notamment cet impératif de minceur et de beauté comme composante de « réussite » chez la femme. Ainsi, on constate un pourcentage élevé (69%) d'adolescentes en Europe qui se disent insatisfaites de leurs poids, malgré le fait que leur indice de masse corporelle évalue un poids correct. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, p. 169) Il a été montré une augmentation proportionnelle entre l'exposition aux médias et l'insatisfaction corporelle chez les adolescentes, les médias étant considérés comme le moyen de diffusion le plus influent par rapport aux modèles de beauté féminins. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, pp. 164-165)

Les constats relatent donc que les idéaux et normes de beauté auxquels les adolescentes sont exposées par le biais notamment des médias mettent en cause l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et peuvent avoir comme conséquence sur leur développement une insatisfaction liée à leur corps, ou même de développer des troubles alimentaires ou des troubles de l'humeur.

Finalement, ces mythes liés à l'apparence physique diffusés au travers des médias rigidifient ces modèles et participent à l'intériorisation de ces modèles par les femmes. (Roventa-Frumusani, 2009, p. 11) Après cette constatation, il revient pertinent de s'intéresser tout particulièrement à la relation femmes-médias.

1.4. Femmes et médias

A présent, intéressons-nous aux représentations de la femme dans les médias, et au processus d'intériorisation. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, p.

164) Avant de commencer la présentation, proposons une définition de la notion d' « internalisation » : C'est un « processus par lequel l'individu va s'approprier des données extérieures à lui, c'est-à-dire les standards de beauté socioculturels envers la minceur, et les intégrer à son système de valeurs et à son comportement. Ces normes sociales par rapport à l'apparence vont ainsi devenir des principes directeurs et l'individu va modifier ses comportements pour se rapprocher de ces standards. » (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, p. 164) En d'autres termes, cette notion renvoie au fait d'assimiler des normes extérieures, imposées par la société et la culture, et de les intérioriser afin qu'elles deviennent des caractéristiques individuelles et qu'elles dirigent nos comportements. En sociologie, on parle d'intériorisation. Bourdieu reprend également ce concept en le définissant par le terme « habitus ». (Golsorkhi & Huault, 2006, p. 19) A présent, nous allons faire le lien entre la représentation de la femme dans les médias et ce processus d'intériorisation.

Le premier point intéressant à aborder est la proportion des images genrées dans le paysage médiatique ; en effet, on constate un nombre beaucoup plus important de femmes que d'hommes dans le système médiatique en général. Ces images ont deux rôles distincts : pour la femme, elle a un rôle d' « identification » (Remaury, 2000, p. 15), et pour l'homme, la femme représente l'image du désir ou en d'autres termes le « registre de l'altérité désirable ». (Remaury, 2000, p. 15) L'auteur (Remaury, 2000) met en avant une société patriarcale qui tend à mettre en scène son « objet du désir » (Remaury, 2000, p. 15). Après avoir compris ce phénomène d'influence de la femme à travers son image, on remarque que cette description rappelle quelque peu l'analyse faite par Goffman il y a déjà quelques années en arrière.

En effet, dans le même contexte, Erving Goffman (Goffman, 1977) avait analysé diverses publicités mettant en scène des femmes afin d'en ressortir les caractéristiques dominantes. Dans cet ordre d'idées, Goffman avait utilisé le terme de « hyper-ritualisation » (Goffman, 1977, p. 50), pour définir la vulgarisation, simplification ou exagération des composantes liées au sexe dans des mises en scènes soigneusement étudiées dans les publicités. C'est une manière d'afficher les idéaux sociaux dans des poses dites « naturelles » (Goffman, 1977, p. 50), qui sont en fait construites de toute part. Ainsi, par le biais des images publicitaires, ce sont les idéaux sociaux et le reflet des relations et présupposés entre les sexes qui sont mis en scène.

Dans ce contexte, il convient de questionner si réellement les médias diffusent des images et représentations de la femme construites socialement, et qui est l'initiateur de ces normes de beauté ?

L'auteure Thérenty propose une explication à ce propos : En plus de véhiculer des stéréotypes, la presse, ou les médias plus généralement, sont également le lieu où ces modèles sont élaborés, et un espace de construction identitaire et genré. (Thérenty, 2009, p. 252) On comprend que la presse, ou les médias en général participent à la diffusion des modèles ou du moins stéréotypes de genre, et hypothétiquement à la construction même de ces modèles.

Les messages de la société, définissant les normes de beauté, qui sont initialement des facteurs extérieurs, deviennent des facteurs individuels, des normes auxquelles les personnes s'identifient, et qui modifient des comportements afin d'entrer dans ces normes de beauté. Ainsi, on constate que certains facteurs de socialisation ont plus d'impact et de pressions que d'autres. Parmi les sources de pressions socioculturelles, les médias sont les facteurs les plus influents en ce

qui concerne les modèles de beauté et les normes associées. On comprend ici bien l'importance des pairs de socialisation qui influencent, suggèrent et imposent des modèles prédominants qui deviennent une norme, et qui sont intégrés par les adultes et adolescentes. Dans ce sens, on peut affirmer que ces facteurs de socialisation et composantes socioculturelles sont initiatrices des modèles de genre auxquels il faut se référer. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010, pp. 164-165)

Enfin, on comprend donc que la diffusion des modèles de genre dans les médias favorise les stéréotypes de genre, et définit ces modèles comme la réalité et la vérité, par le biais notamment du processus d'internalisation. (Faccioli, 2007, p. 11)

Malgré l'évolution des médias, les représentations de la femme restent les mêmes. Ainsi, la technologie et les moyens de diffusion évoluent, mais les modèles de genre auxquels la femme est associée non. Elles sont réduites au statut d'objet dans une société de domination masculine. (Faccioli, 2007, p. 12) D'autres modèles sont exposés dans les médias et consolident les modèles avec certaines caractéristiques de la femme : des modèles où l'idéal féminin est mis en scène dans ses composantes maternelles, domestiques, familiales, mais aussi dans ses composantes physiques par son corps et la beauté (Thérenty, 2009, p. 252) A nouveau, Liebes et Gamberini (Liebes & Gamberini, 1999) donnent une définition des représentations de la femme dans les médias qu'ils qualifient comme : « [...] le plus gros des images et des récits produits en série par les méga-réseaux de publicité, la télévision, la presse féminine et la presse jeune désignent des mannequins de plus en plus jeunes, sexy et anorexiques, des présentatrices très glamour et des vedettes de cinéma et de télévision comme les femmes les plus recherchées et les mieux payées du monde d'aujourd'hui. » (Liebes & Gamberini, 1999, p. 194) Ainsi, les composantes valorisées dans la culture médiatique se résument à la jeunesse, ce qui se rapporte au corps et à sa sexualisation, et plus généralement à la présentation de la femme dans sa féminité. (Liebes & Gamberini, 1999) Cela renforce les analyses des auteurs Remaury (Remaury, 2000) et Faccioli (2007) selon lesquels la femme est représentée dans les médias comme l'objet de désir de l'homme, et qu'elle est mise en scène suivant les caractéristiques qui définissent cette notion de désir.

En résumé, la femme est largement mise en scène dans le paysage médiatique et est elle-même influencée par les représentations proposées dans ces médias. Elle internalise ces modèles en les définissant comme un idéal à atteindre. Ces messages sont socialement construits et sont diffusés par le biais des médias. Ces représentations genrées proviennent hypothétiquement de cette même source d'échange d'informations. Les médias représentent la femme comme un objet de désir dans une société patriarcale, et lui attribuent les composantes de femme-objet, à laquelle elle va s'identifier pour correspondre à ce mythe de beauté.

1.5. Conclusion

Ainsi, grâce aux diverses recherches répertoriées, nous pouvons tirer plusieurs conclusions :

Premièrement, les rôles sociaux et les rôles de sexe ne sont pas innés, mais inculqués et cultivés chez l'enfant dès son plus jeune âge par le biais des pairs de socialisation et des valeurs familiales et culturelles enseignées dès l'enfance. Il n'y a donc de prime à bord pas une liberté et objectivité totale dans la construction identitaire d'une fille ou d'un garçon. Les valeurs initiées chez l'enfant vont être intégrées puis expérimentées, pour conditionner et construire un comportement. Il est aussi important de noter que ces normes culturelles imposées par la société fluctuent et avancent en même temps que la société évolue. Néanmoins, la femme peine à se détacher du modèle traditionnel de la femme, qui veut rester au foyer et est estimée par des caractéristiques propres qui lui sont associées, telle que la douceur, la serviabilité, la fécondité, etc.

Enfin, le modèle féminin est défini par une triade composée des trois caractéristiques de la « jeunesse, beauté et santé » (Remaury, 2000) et qui sous-tend à confondre la femme avec ses composantes charnelles et corporelles. La médiatisation des images féminines pousse à imposer un modèle culturel qui met en scène la « réussite » d'une femme en exploitant ses caractéristiques érotiques et en mettant en avant l'importance d'un idéal de beauté, que ce soit par un impératif de minceur, de jeunesse, mais aussi en définissant la femme comme un objet de désir, en en la mettant en scène dans toute sa sensualité et sa sexualité, dans des attitudes glamour et sexy. Finalement, cet impératif de beauté et de sensualité est non seulement mis en scène, insufflé et ritualisé comme un idéal à suivre, mais est également imposé comme une évidence, dû à la surmédiatisation, mais aussi en conséquence de l'accessibilité des moyens mis à disposition. (Remaury, 2000) Enfin, face à l'ambivalence de ces modèles, et à la surexposition des images féminines dans le paysage médiatique (majoritairement dans certains types de médias tels que les publicités, les clips, les magazines,...), les médias deviennent un des moyens de pression, voir le moyen de pression le plus puissant, et l'influence socioculturelle la plus notable à travers lesquels non seulement les adolescentes, mais aussi les adultes s'identifient. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010) Ils deviennent les investigateurs de ces modèles de genre, puisqu'ils les produisent, les imposent et les diffusent comme norme universelle, mais encouragent également les femmes et les adolescentes à intégrer ces normes par un processus d'intériorisation.

2. Adolescence

Le concept de « l'adolescence » n'a pas toujours existé, puisqu'il est apparu seulement à partir du XIX^{ème} siècle. (Birraux, 2013, p. 7) Il représente le passage de l'enfance à l'âge adulte. L'adolescence est une période de transition durant laquelle l'adolescent·e est invité·e à faire des choix au niveau de sa personnalité, de son identité, de son métier, etc. (Cloutier & Drapeau, 2008)

Il est caractérisé par des modifications corporelles liées à la puberté, une recherche identitaire et relationnelle. Cette période induit plusieurs questions pour l'adolescent·e, par rapport à son corps, sa sexualité, sa personne et de nouveaux centres d'intérêts qui y sont liés. (Birraux, 2013, p. 34). La puberté et les changements corporels amènent l'adolescent·e à se questionner sur son corps et sur son identité. En effet, en l'espace de quelques années seulement, « le corps

se transforme, les pulsions sexuelles apparaissent, la façon de se percevoir et de comprendre les autres se modifie, une identité sociale différente prend forme à l'extérieure de la famille, etc. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 2) Finalement, cette phase est caractérisée par une certaine ampleur, importance et proportion au niveau des changements opérés. En effet, l'évolution chez l'adolescent·e se caractérise sous plusieurs dimensions : identitaires, corporelles, sexuelles, cognitives et sociales. (Birraux, 2013)

2.1. Adolescence et corps

Le corps chez l'adolescent·e représente une dimension importante dans la construction du soi et de sa représentation. Ainsi, pour débiter, proposons une définition de la notion du corps : Le corps se dessine sous plusieurs dimensions. Le « corps anatomique » et « l'ensemble de ses fonctions vitales », le « corps identitaire », auquel on s'identifie et on nous identifie, le « corps érotique » ou « l'objet-corps », signification de l'incarnation du soi. (Birraux, 2013, pp. 21-22) La définition du corps est complexe et est représentée sous différentes facettes non négligeables. Renoncer à son corps d'enfant pour accepter son corps d'adulte fait partie des enjeux et défis qu'il convient de surmonter à l'adolescence. Il y a une tension palpable entre la sécurité associée à l'enfance et les nouveaux défis liés à son développement à l'adolescence face à son corps changeant. Cela n'est pas pour rien que plusieurs auteurs s'accordent à dire que le corps à l'adolescence est considéré comme « l'ennemi ». (Birraux, 2013, p. 38) Néanmoins, s'attarder sur cette constatation n'apprend guère sur le statut du corps à l'adolescence. Ce statut est construit et insufflé selon des modèles qui varient en fonction de l'époque. Il y a donc un ensemble de normes et références qui y renvoient et sont influencées par « la question des origines ethniques ou géographiques ». (Birraux, 2013, p. 58) Après la première guerre mondiale, le corps était réservé exclusivement à des fins de reproduction, afin de perpétuer les nouvelles générations. Aujourd'hui, et cela depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les préoccupations ont changées et s'accordent à la notion de plaisir. Les pratiques liées, en lien avec ce changement de paradigme, se modifient pour renvoyer à un certain « standard esthétique », entre « jogging, stretching, régimes divers ». (Birraux, 2013, p. 60) Ainsi, malgré l'évolution des références liées aux modèles du corps, les constatations montrent bien que le corps est de tout temps dépendant de contraintes sociales qui définissent une idéologie à suivre.

Mais quelle importance l'image du corps et ses changements pubertaires détiennent-ils durant la période de l'adolescence ? C'est ce que nous allons tenter de développer dans le paragraphe suivant.

2.1.1. Image corporelle à la puberté

L'apparence physique joue un rôle primordial pour l'adolescent·e, autant comme « processus de valorisation sociale » que dans l'« élaboration de l'image personnelle » qu'il-elle forge. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 49) L'adolescent·e se soucie beaucoup de l'image qu'il-elle dégage, lié notamment aux changements pubertaires, et surtout parce qu'elle est directement liée avec la notion de l'estime de soi. En effet, l'image corporelle représente « la perception cognitive, affective, consciente et inconsciente qu'un individu a de son corps. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 50) Elle est influencée par les pressions socioculturelles émises par des

standards au niveau de l'apparence qui vont ensuite être intériorisés par les adolescent·e·s et être la cause dans bien des cas des insatisfactions corporelles (60% des jeunes entre 13 et 16 ans au Québec). L'idéal social et les composantes culturelles actuelles veulent enseigner aux adolescent·e·s à associer la réussite à la « minceur », la « beauté », la « désirabilité », et au « bonheur » et « statut social élevé ». (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 51) Ces normes culturelles largement diffusées sont d'autant plus dangereuses chez des adolescent·e·s en pleine recherche identitaire.

L'image corporelle chez les filles et les garçons se distingue. Les filles sont majoritairement moins satisfaites de leurs corps et en ont une image plus négative, plus particulièrement pendant l'adolescence. Aussi, le développement pubertaire fait décliner la satisfaction corporelle chez les filles alors qu'elle la fait augmenter chez les garçons. Ceci s'explique notamment par le facteur « poids » qui est considéré comme trop élevé dans beaucoup de cas chez les filles, lié également au fait qu'elles sont invitées à penser que l' « apparence est une base importante de leur valeur personnelle. ». (Thompson, Heinberg, Altabe et Tantleff-Dunn, 1999, cités par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 51) Il n'empêche que la pression sur le corps des garçons est également présente, où avoir de la musculature, un corps viril et athlétique est valorisé et peut engendrer des insécurités face à leur apparence.

2.1.1.1. Facteurs liés à l'image corporelle :

Il existe plusieurs facteurs qui définissent l'image corporelle. Premièrement, le surpoids est stigmatisé dans la société actuelle. Il peut en découler des commentaires négatifs chez les personnes en surpoids de la part de leurs proches et entourage.

Les médias jouent également un rôle primordial dans le développement de l'image de son corps, notamment en diffusant des canons de beauté et les idéaux à suivre, et la manière de les atteindre.

Dans ce contexte, plusieurs études constatent qu'il y a une augmentation de l'insatisfaction corporelle chez les adolescentes qui consultent les médias. Les images diffusées par ce biais influencent les adolescentes dans la préoccupation liée à leur poids, dans l'image et la conception du corps idéal et de leur propre corps, mais peuvent aussi les inciter à suivre des régimes amaigrissants. Les adolescents sont aussi touchés par ce phénomène mais de manière moins forte et impactante que les adolescentes.

La famille participe également, consciemment ou non, à renforcer la pression exercée par les médias, et participe à la manière dont un·e adolescent·e va percevoir son image corporelle. Dans le cas inverse, une famille émettant des commentaires positifs à propos de l'adolescent·e concernant quelques domaines que ce soit est un facteur de protection et permettra à l'adolescent de dissocier son identité de son apparence physique.

Il existe également des facteurs de vulnérabilité individuelle qui influent sur la manière dont l'adolescent·e va intégrer son image corporelle. Dans ces facteurs, il convient de mettre en avant trois caractéristiques psychologiques qui jouent un rôle important à cet égard : « la tendance à la comparaison sociale », « l'intériorisation des normes de beauté » et « l'investissement dans l'apparence physique ». (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 53) Ces facteurs sont plus présents chez les filles qui sont donc considérées comme plus vulnérables aux pressions

édictees socialement. La comparaison sociale implique un jugement par rapport à soi, de la part de soi-même ou des autres. Il y a également des personnes plus enclines à intégrer les normes sociales et critères de beauté imposés socialement, ce qui provoquera une image corporelle plus négative, considérant l'impossibilité d'atteindre ces idéaux de beauté. Enfin, l'apparence physique est plus importante chez certaines personnes que chez d'autres, ce qui n'est pas problématique en soi. Cette conception devient problématique quand la personne se définit de manière intégrale par son apparence physique et que cette dernière outrepassa son rôle originel et empêche l'adolescent·e de se développer dans les divers aspects de son identité.

2.2. Adolescence et construction identitaire

2.2.1. Définitions de l'identité

La notion d'identité est centrale lorsque l'on s'intéresse à la phase de l'adolescence. De nouvelles questions et défis s'imposent à l'adolescent·e qui se cherche et cherche à connaître qui il ou elle est. Dans ce contexte, donner une définition du terme identité s'impose : c'est notamment « Le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps [...] ». (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 152) C'est le fait de se définir en tant qu'entité distincte, dans une certaine continuité et cohérence dans le temps. Erikson définit, dans une approche psychologique, l'identité individuelle de telle manière : « L'identité est un produit unique qui fait dès lors face à une crise qui ne peut être résolue que par de nouvelles identifications avec les pairs et des modèles extérieurs à la famille. » (Erikson, 1968, p.87, cité par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 152) Ainsi, il convient de différencier identité et identification. L'identification fait référence aux modèles auxquels l'enfant va s'assimiler et qui forge l'identité, en prenant en compte les différentes interactions vécues avec ces modèles d'identification.

Le développement de l'identité chez les adolescent·e·s va dépendre et se développer en fonction de trois composantes :

- 1) **le sentiment d'« unité »**, ou en d'autres termes, le sentiment de cohérence dans les actes menant à l'unicité d'un individu
- 2) **Le sentiment de « continuité temporelle »**, qui implique de reconnaître un sens ou une trajectoire pour la personne dans les événements du passé, présent et avenir.
- 3) **Les interactions** avec les personnes importantes dans la vie et dans les choix de l'adolescent·e
(Cloutier & Drapeau, 2008, p. 153)

L'auteur Thomas Stenger (2015) nous propose une autre définition de l'identité, sous forme de tableau, où il définit les différentes dimensions de l'identité et leur rôle dans la construction identitaire.

Dimensions de l'identité	Principe/explication	Auteur de référence
Conscience de soi	Conscience d'être une individualité différente des autres	Erikson (1972)
Construction collective	Négociation entre la représentation que l'on propose aux autres et ce que les autres nous renvoient sur nous-mêmes	Goffman (1974)
Héritages institutionnels	Intégration partielle de normes et de représentations circulant dans les différents contextes sociaux que nous traversons	Lahire (2001)

(Stenger, 2015, p. 154)

L'identité, dans une perspective psychologique, se construit donc dans la conscience du soi et de son individualité, la représentation que les autres ont de nous-mêmes et qu'on leur renvoie, et les normes intégrées au travers du contexte social dans lequel l'on s'inscrit.

2.2.2. Les facettes de l'identité

Voici les 3 facettes de l'identité selon Marcia : subjective, comportementale, et structurale. (Marcia, 1989, 1993, cité par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 153)

L'identité subjective correspond à la conscience d'être une entité unique et de se définir comme « une personne unifiée », malgré les différents rôles et facettes qu'il nous est admis de prendre selon les circonstances. Finalement, ces différents rôles que nous devons remplir renforcent cette unicité puisque l'adolescent·e apprend à se définir en tant que personne malgré les différentes situations auxquelles il·elle est confronté·e. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 153)

L'identité comportementale est définie comme une certaine continuité dans les actes posés. Ainsi, la personne est reconnue dans ses actions et identifiée par les autres par ce qu'elle fait et par ses activités. Dans le cas contraire, cela impliquerait une vision de la personne comme quelqu'un d'imprévisible, sans repère, en manque de stabilité.

L'identité structurale est le mode de fonctionnement de la personne mis en relation avec le milieu. Elle définit la capacité à adapter ses réponses à l'environnement.

Ainsi, l'identité se définit autant dans la manière de se définir et de se percevoir, que dans les actes que l'on pose et enfin dans la capacité d'adaptation au milieu, à l'environnement et à leurs exigences. (Cloutier & Drapeau, 2008, pp. 153-154)

2.2.3. Les rôles de l'identité individuelle

Le rôle de l'identité est défini sous plusieurs angles. Tout d'abord, c'est une composante essentielle au maintien de la santé mentale. En effet, une personne qui ne sait pas qui elle est, où elle va et quelles sont ses aspirations ne peut pas se stabiliser durablement et ainsi entretenir une relation saine avec soi-même. L'identité a également une fonction dans le processus d'adaptation personnelle.

En effet, une personne dont l'aspect identitaire est achevé sera plus encline à s'adapter à son environnement. Enfin, l'identité est également assimilée au bien-être, car en développant notre identité, nous développons en parallèle le sentiment d'estime de soi, de satisfaction, et nous éloignons les sentiments nuisibles à notre égard.

Finalement, construire son identité, savoir ce que l'on veut et où l'on va, développe le fonctionnement psychologique, dans le sens où la personne et ses engagements s'inscrivent dans un tout cohérent. (Cloutier & Drapeau, 2008)

2.2.4. Les motivations identitaires

Le processus identitaire comprend différentes motivations qui induisent la personne à se définir et se développer dans des dimensions positives de la vie. Ainsi, chacune des motivations liées à cette construction identitaire va induire une recherche du bien-être lorsqu'elles sont accomplies. Dans ce contexte, le processus identitaire est défini de telle manière : « Elle est un processus de définition personnelle basé sur les constantes interactions cognitives, affectives que l'individu entretient avec son monde interne et son monde externe. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 155) L'objectif de ce processus identitaire vise à une adaptation personnelle, soutenu par différents sentiments qui construisent l'identité, notamment l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, etc. A ce propos, les auteurs Cloutier et Drapeau (2008) reprennent les théories actuelles sur l'identité et en proposent un tableau récapitulatif.

Motivation identitaire	Définition de la tendance
Estime de soi	Tendance à préserver la valeur que l'on se reconnaît et tant qu'individu.
Sentiment de continuité	Motivation à conserver une constance personnelle à travers le temps et les situations (d'un moment à l'autre et d'un contexte ou d'une situation à l'autre).
Sentiment d'être une personne distincte	Tendance à vouloir se distinguer des autres, à se particulariser.
Sentiment d'appartenance	Besoin de se sentir proche ou d'être accepté des autres, de faire partie d'une entité sociale (dyade, groupe, communauté, etc.).
Sentiment d'efficacité	Tendance à vouloir se sentir compétent, à vouloir avoir le contrôle, à vouloir exercer une influence sur ce qui arrive.
Sentiment d'avoir un sens	Tendance à vouloir donner une signification à sa vie, une finalité à son existence.

(Vignoles et coll., 2006, p.309-311, cité in Cloutier & Drapeau, 2008, p.156)

2.2.5. L'identité et ses statuts

La construction de l'identité, d'un point de vue psychologique, se construit dans « l'engagement et l'exploration ». (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 157) Selon le processus mis en place, l'adolescent-e construira un mode d'adaptation différent.

Ainsi, on parle d' « exploration identitaire » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 157) pour exprimer l'expérience ou la pratique consciente des différents rôles personnels, valeurs et buts. L'engagement fait référence au phénomène d'identification quant à certaines voies qui s'offrent à choix. En fonction du niveau d'engagement et d'exploration, l'identité sera construite et définie différemment. On classifie les statuts identitaires en quatre catégories :

- a) **L'identité diffuse** se caractérise par un déficit dans l'engagement et l'exploration au niveau identitaire. Les préoccupations autour de soi et de son futur à ce stade sont faibles.
- b) **L'identité forclosée** comprend un fort engagement identitaire, mais une faible capacité d'exploration, qui impliquera peu de remise en question et un certain respect des règles et du conventionnel
- c) **Le moratoire implique** un faible engagement, mais une forte exploration, qui supposera une recherche en expériences variée et régulière avant de pouvoir s'engager clairement et concrètement.
- d) **L'identité achevée** comprend une forte activité au niveau de l'exploration et de l'engagement, qui permet à la personne de devenir indépendante et d'avoir conscience de ses forces et faiblesses.

Ainsi, ce modèle montre que l'identité individuelle est un processus qui nécessite une construction et se fait par étapes. Dans une période de transition ou de changement important, ce modèle de statuts identitaires peut réapparaître et l'on peut constater une régression quant au statut identitaire, lié à la perte de ses repères, au besoin de reconstruire ses valeurs et de retrouver un équilibre. Finalement, l'identité et son processus peuvent être assimilés aux périodes de transition et de changement, notamment celui de l'adolescence, mais ne sont en aucun cas reliés exclusivement à ce concept.

2.2.6. Identité et contextes sociaux

Le développement identitaire d'un·e adolescent·e se fait dans un contexte social donné, où plusieurs critères peuvent être considérés comme facteurs de protection ou au contraire comme facteurs de risque. La première composante et celle à laquelle nous allons nous intéresser particulièrement réside dans les membres de la famille et les relations entretenues dans ce cadre. Ainsi, les relations familiales jouent un rôle capital dans la construction identitaire à l'adolescence. En effet, un environnement familial positif pour le·la jeune l'aidera à développer son identité, à être adapté·e socialement, et influencera sa capacité à élaborer des projets. Au contraire, un environnement familial défavorable influencera également la construction identitaire de l'adolescent·e et ses projets de vie, mais bien souvent pas de manière défavorable pour eux. Il y a donc une corrélation entre le contexte familiale et le développement identitaire de l'adolescent·e. La famille est en effet l'agent de socialisation le plus puissant pour l'enfant. A l'adolescence, l'importance de se distancer des relations familiales, et de créer ses propres relations en dehors du cercle familial est néanmoins essentielle.

« L'appartenance à une minorité ethnique » jouera également un rôle dans le contexte social en lien avec la construction identitaire à l'adolescence. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 167) En effet, appartenir à une minorité ethnique ou avoir une appartenance multiraciale dans une société majoritairement blanche, par exemple,

peut compliquer le processus et la construction de son identité. Effectivement, l'adolescent·e est partagé·e entre plusieurs cultures, ethnies, ce qui peut provoquer chez lui des conflits internes qu'il·elle devra résoudre. L'adoption est également un facteur qui peut compliquer le processus identitaire à l'adolescence, et susciter des sentiments tels que l'abandon, la solitude, le rejet. C'est alors à l'adolescent·e de se construire dans cette ambiguïté des rôles, avec souvent et heureusement l'accompagnement du milieu familial pour sécuriser l'adolescent·e. (Cloutier & Drapeau, 2008, pp. 166-170).

2.2.7. Processus de socialisation à l'adolescence

L'adolescence, dans une perspective anthropologique, est considérée comme une période de transition des rôles sociaux, où l'adolescent·e apprend de nouveaux rôles et se voit attribuer de nouvelles responsabilités. En effet, l'adolescent·e va jongler entre certains rôles d'enfants, qu'il·elle va conserver, et d'autres rôles d'adulte, qu'il·elle va devoir intégrer. Ce processus de socialisation, entraîné à l'adolescence, engage des tensions, liées aux modifications des rôles sociaux, et influencées notamment par les différents agents de socialisation (la famille, les amis, les professeurs, etc.), et par le contexte temporel et socioculturel. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 30)

L'adolescent·e est marqué par deux enjeux particuliers : le besoin d'appartenance à un groupe et le besoin d'être indépendant (Zazzo, 1982, cité par Metton, 2010, p. 101) C'est à la fois une recherche d'identification à un groupe de référence, et la recherche d'individualité. Appartenir à un groupe de pairs à une fonction de protection pour l'adolescent·e, même si cela implique des règles, normes et exigences au sein du groupe. La « fidélité » fait partie de ces règles internes et contraint les adolescent·e-s à choisir un groupe et à s'y identifier. (Metton, 2010, p. 104) Les échanges en dehors de ce cercle sont donc bien limités, et sont plus restrictifs chez les groupes de sexe féminins, qui sont caractérisés comme plus exclusifs et restrictifs. Ensuite, l'échange avec les pairs de sexe opposé est difficile durant l'adolescence. L'observation, dans ce contexte, reste privilégiée. (Metton, 2010)

L'adolescent·e balance entre deux identités, une liée à sa famille, et l'autre à son groupe de pairs. Ainsi, l'adolescent·e aura une « identité clivée », où il·elle oscillera entre « l'épanouissement personnel lié à la fréquentation des pairs et l'exigence de la scolarisation et de la reproduction sociale. » (Galland, 2008, p. 821) Ainsi, il faudra trouver un équilibre entre l'autonomie de l'adolescent·e avec ses pairs, et le contrôle effectué au sein de la famille.

Le conformisme à l'adolescence est également un point important à soulever. En effet, il existe une obligation sociale à se construire un style (vestimentaire, musical) sous peine d'être marginalisé·e. Il y a donc une pression exercée sur les questions liées à l'apparence physique et au style vestimentaire. Ceci implique finalement que « pour être soi, il faut d'abord être comme les autres » (Dubet et Martuccelli, 1996, cités par Galland, 2008, p. 824)

Le besoin d'appartenance apparaît donc dans un processus de recherche identitaire. En effet, le groupe permet de se sentir appartenir à quelque chose et d'avoir des points de référence avec lesquels se comparer et prendre par conséquent conscience de sa personne. (Decaillon, 2012, p. 77) Mais si certains auteurs considèrent que ce besoin d'appartenance participe au développement et à l'affirmation de son identité individuelle, d'autres affirment que le conformisme

auquel il faut s'accorder empêche véritablement l'expression individuelle. (Galland, 2008, pp. 824-825)

2.3. Adolescence et genre

2.3.1. Identité de genre

Le genre et le sentiment d'appartenance à un sexe, qu'il soit féminin ou masculin, est fondateur de l'identité personnelle. Les enfants définissent ensuite leurs comportements en fonction de leurs genres, et ainsi adaptent leurs vêtements, leur coiffure, leur attitude, etc. Le processus de l'identité de genre se définit ensuite par l'appréhension des caractères sociaux, culturels et psychologiques comme différenciation biologique de sexe dans un positionnement individuel. Il s'agit également de s'acclimater aux différentes pressions et influences extérieures, tout en s'ajustant personnellement.

A propos de l'identité de genre, une classification des quatre composantes de l'identité de genre est proposée :

- 1) « La connaissance à l'appartenance à une catégorie de genre »
 - 2) « La comptabilité ressentie à l'égard de son groupe de genre telle que reflétée par le sentiment de concordance personnelle avec sa catégorie de genre (la « typicité » de genre) et par la satisfaction liée à l'appartenance à son genre », c'est-à-dire le lien entre son sentiment d'appartenir à une catégorie de genre et comment il-elle reproduit sa conduite avec son groupe de genre. En d'autres termes, avoir « le sentiment d'être un représentant typique de son sexe », mais aussi, la satisfaction d'appartenir à ce groupe de genre. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 159)
 - 3) « La pression ressentie pour se conformer au genre »
 - 4) « Les attitudes à l'égard de son groupe de genre »
- (Egan et Perry, 2001, cités par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 159)

Finalement, l'appartenance à un genre et la reproduction de certains comportements sont inhérents au développement de son identité personnelle, mais la pression faite à l'égard des jeunes à devoir se conformer aux normes sociales édictées tendent à diriger dans une certaine conformité, et à en oublier sa propre individualité.

2.3.2. Adolescence et catégories de genre

Il y a des comportements définis comme masculins et d'autres admis comme féminins, dans un contexte et à une époque donnés, par le biais des différents pairs de socialisation (famille, école, médias). La question est maintenant de savoir quels sont ces comportements de caractère masculin ou féminin et comment ils sont classifiés. On parle tout d'abord de rôle « comportemental » (Connor et Serbin, 1977, cités par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 159), qui définit les secteurs d'activités selon le genre, ou en d'autres termes « la représentation que l'on se fait des caractéristiques masculines et féminines. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 161) La notion « schème de genre » apparaît des suites de cette affirmation. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 161) Ce terme est défini par une organisation mentale qui définit les activités selon une catégorie du masculin ou

du féminin. C'est le résultat d'un mécanisme de socialisation durant l'enfance et l'adolescence. Ainsi, la différenciation hommes-femmes ne se fait pas uniquement au travers des caractéristiques biologiques mais également par le biais des rôles pré-déterminés. Ce processus de socialisation va servir à définir comment l'adolescent·e se situe par rapport au schème de genre et quelle importance il·elle lui donne dans sa propre construction du monde.

L'importance des catégories de genre dans le développement des rôles sociaux se définit dans un espace-temps donné. Ce sont les normes sociales qui vont engendrer des stéréotypes de genre et formater l'adolescent·e dans un contexte et une société donnés.

2.3.3. Adolescence et féminité

La féminité se définit par la différence entre les caractéristiques du masculin et du féminin, et les conduites associées. Ainsi, « La féminité et la masculinité correspondent à la tendance d'une personne à adopter soit les comportements propres aux femmes, soit les comportements propres aux hommes dans sa communauté d'appartenance. » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 159) Les comportements et attentes définis selon les catégories de genre sont différenciés chez les filles et les garçons. Chez les filles, la construction de son identité personnelle se fera par l'intermédiaire des relations interpersonnelles et chez le garçon par une recherche de réussite sociale. (Douvan et Adelson, 1966, cités par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 163) A partir du 20^{ème} siècle, une volonté de décloisonnement des sexes entraîne une baisse de la rigidité des attentes concernant les comportements définis comme masculins ou féminins. Elle implique une prise de conscience des injustices hommes-femmes et permet une remise en question ou du moins une réflexion à propos de ce thème. Il n'empêche que l'objectif n'est pas atteint et qu'il reste à avancer dans ce domaine.

Les composantes qui définissent la construction de l'identité féminine se caractérisent autant par le côté relationnel, mais également par une recherche d' « autonomie » et d' « indépendance », caractéristiques autrefois assimilées à la masculinité. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 164) Le défi pour les adolescentes en construction de leur identité féminine réside dans l'équilibre entre la relation à l'autre et sa propre indépendance.

2.4. Adolescence et vie en institution

A partir de trois recherches de terrain, nous allons explorer les différentes facettes et enjeux d'une vie en institution à l'adolescence (chez des adolescents et adolescentes en général), pour mettre finalement l'accent spécifiquement sur le placement féminin en institution et les différentes pratiques associées. En effet, pour prendre en compte comment le placement institutionnel interfère dans la construction adolescente, il paraît légitime de s'intéresser plus particulièrement aux enjeux d'un placement à l'adolescence.

2.4.1. Les enjeux d'une vie en institution

Le placement en institution pour des adolescent·e·s est une réponse sociale donnée à la conséquence d'une situation à risque à l'encontre d'une personne mineure ou de l'un de ses tiers. C'est une réponse qui vise la protection de la personne mineure en l'éloignant d'un milieu ou d'une situation familiale considérés comme dangereux. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 31) La mission des institutions accueillants des adolescent·e·s propose « un encadrement adapté et individualisé » ainsi que la mise à disposition d'un « [...] cadre de vie communautaire suffisamment clair pour gérer des groupes de personnes qui n'ont pas choisi de partager leur quotidien. » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 57)

Le premier enjeu d'une vie en institution réside dans le lieu de vie. En effet, il est important de se l'approprier, en faisant des différences entre le « public » et le « privé », tout cela afin de développer un sentiment et une sensation d'être « chez soi ». (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, pp. 92-97) Un autre enjeu, tout aussi important, ressort de l'analyse proposée par Ossipow, Berthod et Aeby (2014, p.258) : il s'agit pour les jeunes de se développer en tant qu'adulte et d'entraîner les composantes et habiletés d'une vie adulte dans un cadre sécurisé qu'est le cadre institutionnel. Néanmoins, cette constatation est à double tranchant, car les adolescent·e·s grandissent et évoluent dans un cadre sécurisé, et sont ainsi confronté·e·s à une autre réalité lors des sorties à l'extérieur où ils·elles doivent pouvoir se positionner. Dans ce contexte, l'identité de groupe permet de s'affirmer. Il existe néanmoins une tension entre cette identité de groupe, et l'identité personnelle qui vise parfois des intérêts différents de ceux du groupe. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, pp. 264-268)

Enfin, l'apparence physique et l'habillement sont des enjeux importants pour les adolescents et adolescentes. Ils le sont également pour des adolescent·e·s en institution. Ils viennent de normes extérieures à l'institution et représentent la communauté à laquelle les adolescent·e·s appartiennent. Ils représentent notamment le caractère et la personnalité de la personne qui arbore un certain style vestimentaire. Ces styles sont inspirés de modèles extérieurs dont les jeunes ne peuvent pas se soustraire. Ainsi, les filles de la Fondation J. & M. Sandoz, se représentent la mode selon un certain habillement caractérisé de telle manière : « habits moulants, décolletés plongeants, leggings et slims » ou encore valorisent les cheveux longs et lisses. (Wenger, 2012, p. 27) Dans ce contexte, l'équipe éducative est présente pour réguler ce qui est acceptable ou non en matière de mode au sein de l'institution, et filtrer les messages extérieurs tolérés ou non au sein de la Fondation.

Après avoir observé les différents enjeux d'une vie en institution chez des adolescent·e·s, il convient maintenant de s'intéresser spécifiquement aux placements au féminin et à leurs différents enjeux et composantes.

2.4.2. Le placement féminin

Pour comprendre ce qu'implique un placement, plus spécifiquement pour des jeunes filles, il paraît tout d'abord important de se pencher sur les différentes composantes qui caractérisent la vie en institution pour des adolescentes. En effet, les histoires de vie, les problématiques rencontrées, et les manières d'entrer en relation peuvent être différentes lorsque l'on travaille avec un adolescent ou une adolescente. Ainsi, le·la professionnel·le du travail social devra s'ajuster aux

besoins développementaux et identitaires, mais également au genre de l'individu avec qui il·elle travaille. Dans ce contexte, il me paraît important de pouvoir développer les différents enjeux d'un placement institutionnel féminin afin d'en sortir les thématiques principales, et de comprendre dans quelles logiques et quelles réalités ces adolescentes évoluent.

En 2007, une recherche de terrain (Mazzocchetti, 2007) effectuée dans un « Institut Public de Protection de la Jeunesse » belge, émet une première constatation par rapport à la vie en institution des adolescentes. Elle réside dans la difficulté liée à la vie en communauté, où règne souvent « la loi du plus fort ». (Mazzocchetti, 2007, p. 46) Chez les adolescentes pour qui s'affirmer, prendre sa place, se défendre est un défi, le placement peut se retrouver assez compliqué.

Une prochaine constatation réside dans le rapport que les adolescentes ont à leur propre corps. Certaines ont pu vivre des violences corporelles ou sexuelles. Il est donc primordial de travailler autour de l'importance et la représentation du corps, et la valorisation ou plutôt la restauration de l'image et de l'estime de soi. Plusieurs interventions peuvent être mises en place dans ce contexte, notamment des ateliers tels qu'un « atelier d'approche corporelle » par le massage, ou encore un « atelier d'expression », etc. (Mazzocchetti, 2007, pp. 48-49)

La question de la famille et la place qu'occupe l'adolescente dans ce système n'est pas non plus négligeable. Lorsque les liens ne sont pas rompus, il peut arriver que l'adolescente adopte un rôle qui la surpasse et soit amenée à se sentir responsable de sa mère, de ses frères, sœurs. En d'autres termes, elle outrepassa son rôle mais également les phases identitaires par lesquelles elle doit passer pour mener des responsabilités et une vie d'adulte. C'est la notion de « parentification » qui est en jeu dans ce contexte. De plus, la famille étant considérée comme l'agent de socialisation premier, les adolescentes ont souvent manqué au cours de leur vie de stabilité et de structure, et surtout d'une « autorité structurante », avec qui elles ont pu développer des relations de qualité. (Mazzocchetti, 2007, p. 121) Il est ainsi important qu'elles puissent se fier à une personne de référence pour se construire. Cependant, il reste quand même important de garder un lien avec sa famille, car elle représente nos racines et il est difficile de tirer un trait définitif sur sa famille. Le travail autour de la famille est donc un élément qui n'est pas négligeable dans l'accompagnement d'adolescentes placées en institution.

Le processus d'identification est également un élément à relever chez ces adolescentes en institution. Le fait de s'identifier à un groupe ou un autre peut avoir un grand impact dans les choix et les trajectoires de vie que vont choisir ces jeunes. L'image qu'on leur renvoie participe également à la construction de leur personne et de qui elles veulent être.

Finalement, la relation avec les professionnel·le·s du travail social peut avoir un grand impact dans la conception qu'ont les adolescentes des adultes. Elles peuvent réapprendre à faire confiance à un adulte et l'assimiler à une aide et à un soutien pour elles, et non plus au pôle normatif, à la répression, etc.

Ainsi, la difficulté à construire une relation saine, à trouver sa place, et à investir ou réinvestir une personne de référence, mais également à se positionner par rapport à sa propre famille sont des défis auxquels l'adolescente placée doit se confronter. L'équipe éducative doit prendre conscience de ce schéma de pensées et de cette réalité afin de répondre aux besoins des adolescentes avec qui elle travaille et de garantir une intervention basée sur les besoins actuels des adolescentes placées. Finalement, comprendre l'histoire et le contexte de

l'individu avec qui l'équipe éducative travaille permet d'orienter l'intervention au mieux, d'où l'importance de développer cet axe.

3. Médias sociaux

La définition des médias sociaux communément utilisée, proposée par Kaplan et Haenlein (Coutant & Stenger, 2012), est la suivante : « un groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du Web 2.0 et permettent la création et l'échange du contenu généré par les utilisateurs ». (Kaplan et Haenlein, 2010, cités par Coutant & Stenger, 2012, pp. 4-5) Le web 2.0 représente la nouvelle version du Web à laquelle on rajoute des fonctionnalités pour optimiser la communication et échanges d'informations. (Coutant & Stenger, 2012, pp. 5-6)

La définition du concept se base sur deux termes : « social », puisque c'est un espace de sociabilité, partage et communication, puis « médias » comme un « support de diffusion de l'information » (Coutant & Stenger, 2012, p. 10) L'intérêt des médias sociaux se trouve dans l'auto-gestion de son contenu par les utilisateurs et utilisatrices. C'est le principe « UGC » ou littéralement « User generated content ». (Coutant & Stenger, 2012, p. 12)

Thomas Stenger utilise plus spécifiquement le terme de « médias socionumériques » pour qualifier une « co-construction intégrant dynamiques sociales et supports techniques. » (Stenger, 2015, p. 160) En effet, en utilisant le terme de médias sociaux, l'accent est mis uniquement sur l'aspect « social », ce qui induit un oubli d'une autre caractéristique fondamentale : le « numérique ». (Stenger, 2015, p. 160) En assemblant ces deux termes, cela permet une définition plus complète des nouveaux supports d'échanges d'informations.

Il existe différentes pratiques accessibles englobées sous le nom de médias sociaux ou socionumériques. Elles ont un rôle important chez les adolescents, dans la construction de leur identité, et peuvent être considérées comme un moyen de socialisation influent. (Stenger, 2015, pp. 159-160)

De plus, plusieurs composantes caractérisent l'utilisation de ces médias socionumériques : l'utilisateur, le « contenu » de l'utilisation d'une plateforme, l'« intérêt » recherché, et la sociabilité. (Stenger, 2015, p. 161) Ainsi, les médias socionumériques se caractérisent par des fonctions Internet, dont le contenu est souvent auto-géré par les utilisateurs eux-mêmes. Son utilisation varie en fonction du but de la visite du média, par exemple créer des amitiés, ou alors partager autour d'un sujet commun.

Par soucis de vocabulaire, j'utiliserai le terme de « médias sociaux » et « réseaux sociaux », tout en considérant que la notion de numérique est englobée dans le concept.

Enfin, il ne faut pas confondre réseaux sociaux et médias sociaux, car les réseaux sociaux ou socionumériques appartiennent aux médias sociaux et représentent une sous-catégorie de ceux-ci. (Stenger, 2015, p. 159) Ils regroupent deux composantes des médias sociaux. Ils sont caractérisés par le « soi », c'est-à-dire un espace d'échange où l'on peut parler de soi, de son quotidien, et par l'« amitié », ou en d'autres termes comme lieu de rencontre et de sociabilité via Internet. (Stenger, 2015, pp. 159-161)

3.1. Médias sociaux et adolescence

L'essor des médias sociaux est fulgurant et leur usage se développe particulièrement chez les jeunes. En effet, une nouvelle notion de « digital natives » est apparue pour caractériser une « génération de jeunes hyperconnectés – âgés de 15 à 24 ans – qui naviguent en ligne depuis cinq ans ou plus ». (Stenger, 2015, p. 12) La proportion de ces « digital natives » est particulièrement forte chez les jeunes, puisque la France compte 90.7% des « natifs numériques » chez les jeunes. (Stenger, 2015, p. 12) Dans ce contexte, il faut prendre conscience que les effets, négatifs comme positifs, de cette hyperconnectivité ne sont pas à prendre à la légère. Pour réduire les risques possibles liés à cette utilisation, un accompagnement et un contrôle sont nécessaires afin de garantir la sécurité des jeunes.

Les médias détiennent plusieurs rôles dans la construction identitaire adolescente :

- 1) « **l'usage de ces sites pour la mise en scène de soi** » (Donath, 2007 ; Rui, Stefanone, 2013, cités in Stenger, 2015, p. 162)

Même si l'occasion se donne de s'inventer totalement une seconde vie, les recherches montrent que les jeunes se mettent en scène de manière authentique, « réaliste et honnête » dans les médias sociaux. (Ellison et al., 2006, cités par Stenger, 2015, p. 163) Les adolescent·e·s s'investissent dans les plateformes ou différents réseaux, où ils·elles s'expriment dans un but de reconnaissance ou de valorisation de soi, une occasion pour eux·elles de dévoiler et faire valoir une facette de leur identité. C'est aussi un espace de recherche identitaire où les adolescent·e·s peuvent s'essayer et expérimenter plusieurs de leurs facettes avant de s'assumer de manière non-virtuelle. (Boyd, 2007 ; Coutant, Stenger, 2010, cités par Stenger, 2015, p.164)

- 2) « **leur rôle de support d'activités de sociabilité entre pairs** » (Ito et al., 2010, cités in Stenger, 2015, p. 162)

Les médias sociaux sont un support d'apprentissage social, des normes et rôles socialement tolérés. Ces apprentissages s'élargissent dans la construction du rapport à leur corps, autant dans la confrontation à leur propre image corporelle, que dans la sélection de clichés, photographies qui mettraient en valeur certains signes qu'ils·elles apprécient, ou en d'autres termes la manière de se mettre en scène pour être en adéquation avec leur propre image corporelle. Le support des médias sociaux permet également une communication moins exigeante. Le jeune est moins pris au dépourvu et a à sa disposition un certain espace-temps donné pour répondre à certains échanges, contrairement à une conversation en temps réel, qui peut être plus imprévisible. L'échange virtuel permet également de demander conseil autour de soi, à des personnes plus expérimentées dans un domaine, en cas de situations qu'ils·elles ne contrôlent pas. Ainsi, l'échange

virtuel est un support d'apprentissage des situations réelles. (Stenger, 2015, pp. 165-167)

- 3) « **la continuité des relations amicales sur les différents supports et leur rôle dans l'inclusion sociale des individus** » (Ellison et al. 2007 ; Lethiais, Roudaut, 2010 ; Notley, 2010 ; Valenzuela et al., 2009, cités par Stenger, 2015, p. 162)

Les médias sociaux représentent une nouvelle manière de créer du lien social, de communiquer, et de se sociabiliser. C'est un support où les utilisateurs et utilisatrices viennent y rencontrer de nouvelles personnes, échanger autour de points communs, et instaurer une relation privilégiée et récurrente. La rencontre et l'échange au travers des médias sociaux détient le même but que la socialisation *in vivo*. Néanmoins, certains chercheurs relèvent un niveau de relation et d'investissement plus faible sur les réseaux sociaux. En effet, la logique d'utiliser les réseaux sociaux veut voir accroître le nombre d'amis, et non approfondir les relations et liens entretenus. Ainsi, même si les réseaux sociaux permettent d'élargir ses amitiés, ou du moins ses connaissances, leur but premier n'est pas de développer des relations et travailler sur le lien.

Les réseaux sociaux permettent également de participer à la vie collective citoyenne, de s'engager dans des idéologies, de partager des points de vue, et de se mobiliser pour une cause défendable ou au contraire source de révolte. Ainsi, les médias sociaux sont sources d'informations, de communication, mais aussi un tremplin pour l'action collective et citoyenne. (Amar & Mesguich, 2012)

- 4) « **le rôle du réseau de relations que nous affichons dans la perception de nous qu'ont les visiteurs de notre profil** » (Walther et al., 2008 ; Tom Tong et al., 2008, cités par Stenger, 2015, p. 162)

Il s'agit du processus par lequel un·e adolescent·e va construire son identité au travers de son profil dans les médias sociaux sur les différentes plateformes. On parle ici de « degré d'interaction », où certain·e·s adolescent·e·s vont s'investir et rechercher beaucoup d'interactions, alors que d'autres se limiteront à interagir autour de publications d'ordre plus personnel. (Stenger, 2015, p. 177) Ainsi, les adolescent·es ont plusieurs manières d'interagir par le biais des réseaux qu'ils utilisent : 1) certain·e·s l'utilisent pour se montrer, en partageant sur soi des informations intimes dans un cercle élargi ou plus restreint, 2) d'autres pour interagir à grande échelle et avec un public diffus, 3) enfin les derniers pour communiquer avec un groupe de pairs limité et sélectionné. (Stenger, 2015)

Les médias sociaux sont donc un espace de recherche et de développement identitaire, un espace d'apprentissage des règles sociales et un espace d'émancipation et d'autonomie. La manière et le but recherché dans l'utilisation des différents médias sociaux influencera sur la manière dont les adolescent·e·s vont se construire et construire leur identité. Ainsi, le rôle des adultes reste essentiel pour réguler cette utilisation et contrôler les impacts de cette dernière sur les jeunes. (Stenger, 2015, p. 179)

3.2. Les différents usages des médias sociaux

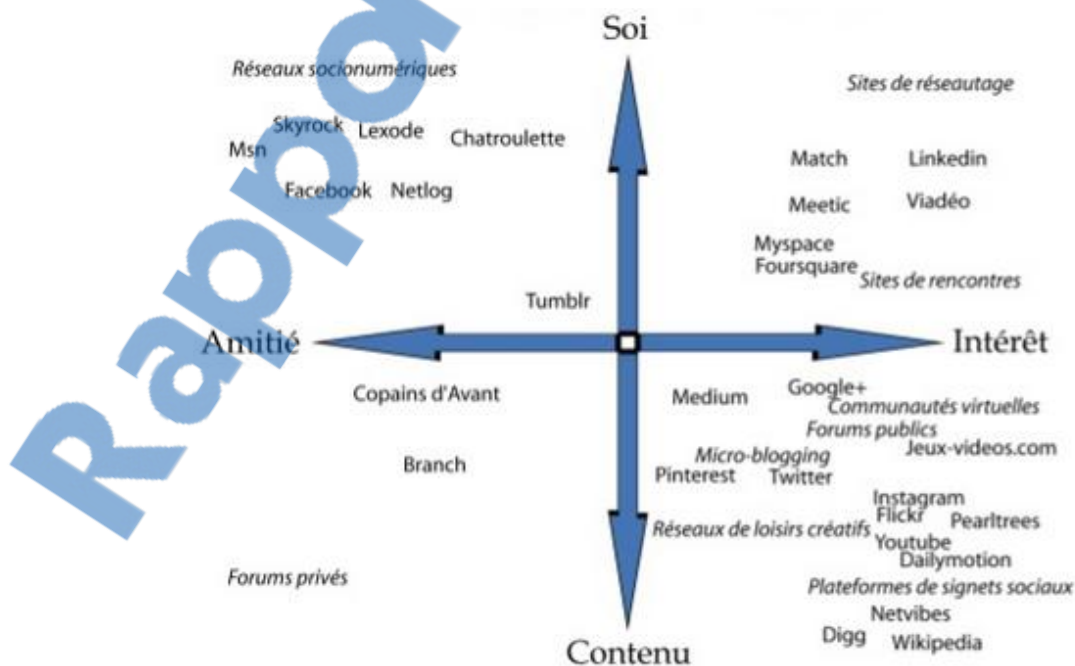
Il existe différents supports de diffusion via les médias sociaux et chacun de ces supports a un usage propre. Les différents services mentionnés ci-après visent un but de sociabilité et une volonté de s'exprimer, le tout se rapportant au soi : Instagram, Ask, Vine, Chatroulette, Snapchat, Skyrock. Il y a d'autres services qui proposent un usage différent : « Twitter pour l'expression de ses affects au fur et à mesure de leur ressenti, Ask pour les joutes rhétoriques, Snapchat pour les mises en scène de soi débridées, Whatsapp pour les échanges intimistes, Vine pour les scènes de vie, etc. » et Facebook pour « ménager un affichage consensuel de soi »². (Stenger, 2015, p. 169)

Les utilisateurs et utilisatrices choisissent d'user d'un service ou d'un site en prenant en compte quatre caractéristiques :

- 1) La « persistance », c'est-à-dire les traces laissées et la manière dont sont gérées les informations personnelles laissées après utilisation d'un site.
- 2) La « duplicabilité », c'est-à-dire la capacité dont les informations transmises peuvent être utilisées et copiées.
- 3) Le « potentiel de diffusion », ou en d'autres termes la visibilité du service en question.
- 4) L'« accessibilité », ce sont souvent des supports faciles d'accès qui sont privilégiés.

(Stenger, 2015, p. 162)

A présent, Stenger et Coutant (2012) nous proposent une « cartographie des médias socionumériques », afin d'avoir une vue d'ensemble des différents supports, composantes et espaces offerts par les médias socio-numériques. (Stenger, 2015, p. 161)



(Stenger, 2015, p. 161)

² <http://www.fftelecoms.org/articles/10-ans-apres-le-facebook-des-adolescents-fait-sa-crise>.

On peut classer les différents supports des médias sociaux en trois catégories, avec des exemples adaptés :

Catégories de supports	Exemple historique	Exemple sur les réseaux sociaux numériques
Relationnels	Avis que portent nos amis sur nous	Type d'audience à laquelle le site donne accès et actions qui lui sont possibles (commenter, poster du contenu, noter, etc.)
Matériels	Miroir comme outil permettant le soin de son image	Fonctionnalités permettant ou interdisant l'expression de certains contenus (taille des posts, formats audiovisuels acceptés, affichage de désaccord, etc.)
Intellectuels	Journal intime comme support de réflexivité	Activités collectives encourageant à l'expression de souvenirs communs ou d'affection (posts participatifs, jeux partagés par messagerie, etc.)

(Stenger, 2015, p. 170)

3.3. Médias sociaux et risques

Nous avons déjà décrit les effets positifs de l'utilisation des médias sociaux, que ce soit dans l'espace de sociabilisation, l'espace identitaire, l'espace d'expression du soi ou encore l'espace de rassemblement collectif et citoyen. A présent, il paraît également important de développer les risques liés à l'utilisation des médias sociaux pour comprendre si les adultes peuvent laisser une totale liberté aux adolescent·e·s dans l'utilisation des différentes plateformes et sites.

Les médias sociaux sont présents majoritairement dans la sphère publique, même si leur utilisation peut se faire également de manière intime et privée. Il y a néanmoins une injonction qui incite à la participation à ces réseaux sociaux par différents biais : les alertes, la pression à être populaire (avoir beaucoup d'amis, de like et de commentaires, etc.), l'accessibilité et la surreprésentation de ces plateformes. Cependant, ces pressions à la participation ont une influence sur le développement identitaire chez l'adolescent·e, car elles nuisent au besoin développemental de stabiliser sa vision de soi.

La disponibilité et l'accessibilité de réseaux sociaux dans les différents contextes empêche l'adolescent·e de se construire dans les différents espaces de sociabilisation autour desquels il·elle devrait se développer et évoluer.

De plus, la facilité et la légèreté des dialogues et échanges sur les réseaux sociaux tend à rendre les activités socionumériques plus attrayantes et préférables à tout autre type d'activités.

Ces enjeux ne sont toutefois pas perçus par les adolescent·e·s utilisateurs des réseaux sociaux. (Stenger, 2015, pp. 179-181)

Un autre risque lié à la mise en scène du soi sur les différents réseaux sociaux est que l'intimité n'existe plus et que l'on peut avoir accès facilement aux informations personnelles des personnes qui les publient.

Après cette constatation, la question se pose de savoir qui a accès à ces informations et ce que ces personnes en font. En effet, un autre risque est que les différentes informations collectées tombent entre de mauvaises mains ou chez des personnes malintentionnées.

Il est également difficile de contrôler le contenu de ce qui circule sur les réseaux sociaux, liés à la quantité d'informations diffusées, malgré le fait qu'un nombre ahurissant de publications soit signalé tous les jours par les différents utilisateurs. Finalement, un risque non-négligeable réside dans le harcèlement en ligne. En effet, « Quarante-et-un pour cent des 13-18 ans disent avoir déjà fait l'objet de moqueries en ligne. » (Levard & Soulas, 2010, p. 79) L'ampleur du harcèlement entre adolescent·e·s a changé avec l'apparition des réseaux sociaux. Avant, les moqueries se faisaient à l'école et l'adolescent·e victime rentrait à la maison dans un cadre protégé. De plus, les moqueries se faisaient dans un certain cadre donné. Actuellement, il y a des groupes en ligne créés dans le seul but de se moquer d'un·e camarade, et ces diffamations sont éditées publiquement sur les réseaux sociaux. Les adolescent·e·s qui passent à l'action peuvent également avoir des propos plus violents car ils sont cachés derrière un écran (ordinateur, smartphone,...). Ces différentes actions passent par des moqueries, des humiliations, des insultes, du harcèlement et même parfois par du chantage. Ces actes diffamatoires peuvent quelquefois atteindre la pire des issues et mener l'adolescent·e dans certains cas à mettre fin à ses jours. (Levard & Soulas, 2010)

Cela confirme l'idée initiale que l'accompagnement d'un adulte dans ce contexte n'est pas négligeable et qu'il devient un facteur d'information, de prévention et de protection pour les adolescent·e·s en quête d'identité. En effet, même si les adolescent·e·s ne sont pas les seul·e·s victimes de fonctions Internet, ils sont néanmoins les plus vulnérables et il est essentiel de pouvoir les protéger des dérives de l'utilisation des réseaux sociaux. (Levard & Soulas, 2010)

Finalement, les médias sociaux sont à la fois porteurs d'autonomie, des normes et apprentissages sociaux, de citoyenneté, mais comportent également des risques non négligeables pour la santé et la sécurité des jeunes qui utilisent ces fonctionnalités. La question à se poser alors est la suivante : faut-il privilégier l'utilisation libre de ces médias en prônant l'acquisition de l'indépendance, et l'émancipation du contrôle des adultes ? ou au contraire, faut-il prôner la protection pour éviter certains abus ou catastrophes ? La limite entre liberté et contrôle est donc subtile. L'adulte doit pouvoir trouver un juste milieu entre laisser l'adolescent·e s'émanciper de la sphère familiale, tout en gardant un contrôle bienveillant sur ce qui peut se passer au travers des différentes plateformes.

4. Accompagnement

J'utilise le concept d'accompagnement dans le contexte du travail social et de la prise en charge des professionnel·le·s du domaine. Ce terme est donc utilisé exclusivement dans le cadre des interventions dans le domaine du social.

Le concept d'accompagnement social signifie « aider les usagers à se (re)mobiliser pour conquérir ou recouvrer leur autonomie. » (Astier, 2009, p. 52) Dans ce contexte, le travailleur et la travailleuse social·e reconnaissent la personne bénéficiaire comme « sujet actif » ou auteur de sa propre vie. (Astier, 2009, p. 52) Un nouveau paradigme dans la notion d'accompagnement s'installe en matière d'intervention sociale où l'on ne fait plus « pour » mais « avec ». (Astier, 2009, p. 52) En effet, l'accompagnement comprend une considération pour la personne avec qui les professionnel·le·s travaillent et la prise en charge ne se concentre plus sur les résultats attendus, mais plutôt sur les besoins de la personne bénéficiaire. Ainsi, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales (TS) n'aspirent plus à imposer un idéal auquel se souscrire mais bel et bien à accompagner la personne dans un projet qui lui correspond. (Astier, 2009, p. 54) Une autre définition propose d'identifier la notion de telle manière : « « Accompagner » signifie que la personne s'engage au-delà du rôle prédéterminé par sa technique, sa profession, voire ses principes. » (Berthod M.-A, 2009, p.92, cité par Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p.105) La notion d'accompagnement implique donc d'autres notions, qu'elles touchent à la professionnalité, les valeurs ou outils adoptés par le·la professionnel·le.

4.1. Accompagnement éducatif auprès d'adolescent·e·s et enjeux

La construction à l'adolescence est un phénomène complexe. C'est un période de recherche identitaire, où l'adolescent·e apprend à se connaître, à construire notamment son identité genrée face aux changements corporels auxquels il·elle fait face. (Birraux, 2013, p. 34) Dans ce contexte, l'équipe éducative doit ajuster son intervention en fonction des besoins identitaires des jeunes avec qui il·elle travaille. Ainsi, le rôle des éducateurs et éducatrices réside dans un travail de connaissance des besoins des adolescent·e·s pour comprendre les processus par lesquels ils·elles passent et respecter au mieux leurs besoins. Le besoin d'appartenance à un groupe peut être un de ces besoins, dans le sens où l'adolescent·e en pleine recherche identitaire ressent le besoin de s'identifier à quelqu'un ou quelque chose. Le besoin d'appartenance apparaît donc dans un processus de recherche identitaire. (Decaillon, 2012, p. 77) Il faut également souligner que ce besoin d'appartenir ou de s'identifier peut varier « en fonction d'un besoin ou d'un attrait lié à une période de sa vie. » (Decaillon, 2012, p. 44) Les enjeux sont donc différents lorsque l'équipe éducative accompagne un·e adolescent·e en pleine construction identitaire et il faut en prendre pleinement conscience pour intervenir de la meilleure des manières, en travaillant par rapport aux besoins et processus identitaire dans lequel se trouve la personne avec qui l'équipe éducative collabore.

Premièrement, avant de définir ce qu'est le travail de l'équipe éducative dans l'accompagnement d'adolescent·e·s, il convient d'explicitier, d'après une analyse anthropologique de trois institutions spécialisées dans les placements juvéniles (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014), quelles sont les caractéristiques de la mission éducative. Premièrement, une institution se définit en tant que « lieu de vie », sous-entendu « accueil sans jugement », où le·la jeune peut stabiliser sa situation. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 61) La deuxième composante est la

« sécurité » que le lieu et l'accompagnement éducatif procurent, au niveau psychologique et physique. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 62) La troisième caractéristique définit la notion de « soutien », où les jeunes ont la possibilité de créer des liens de confiance, et ainsi de se concentrer dans le développement de leur identité et de leur autonomie. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 63) Finalement, la quatrième composante s'inscrit dans les notions d'« insertion » et de « civilité ». (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 64) Les jeunes en foyer doivent apprendre à intégrer des normes, à respecter un cadre, et à développer des compétences dans le savoir-vivre communautaire. Ainsi, « L'action éducative passe par l'apprentissage de règles et l'adoption de comportements « civils » qui permettront aux jeunes de trouver plus facilement une place – devrait-on dire « sa » place ? – au sein de la collectivité. » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 64) Finalement, ce qui est imposé et intégré en institution est un tremplin pour développer des compétences qui serviront à l'extérieur de l'institution, pour permettre d'acquérir les compétences pour être un citoyen inséré.

Ensuite, le contexte dans lequel s'inscrit un accompagnement éducatif diverge entre « négociation » et « autorité ». (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 97) Les éducateurs et éducatrices doivent donc se positionner entre la négociation, notamment en établissant des objectifs et un projet personnalisé, tout cela en prenant en compte les valeurs institutionnelles, et la reconnaissance de la famille des jeunes pris·es en charge. Ils doivent également définir une certaine autorité, notamment pour remplir les conditions et le mandat qui leur a été octroyé par une instance supérieure. Pour respecter ces injonctions professionnelles, la nécessité de mettre des règles est indiscutable. Elle permet de restituer les responsabilités de chacun et (re)mettre en place les droits et devoirs de chacun. En effet, « Les règles, c'est le boulot des ados de les transgresser. Nous, c'est notre boulot d'être en relation à travers ça tout le temps et de les reprendre, les retravailler. » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 99) Finalement, les règles servent à définir et redéfinir les rôles, et plus largement elles représentent la « civilité ». (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 99) Le but des règles et sanctions n'est donc pas de rigidifier les comportements, mais de donner un sens aux comportements jugés problématiques et aux réponses données.

Il y a également toute une gestion du positionnement que les éducateurs et éducatrices doivent travailler. En effet, ils·elles doivent pouvoir se positionner entre les instances d'ordre social et juridique, mais également entre les adolescent·e·s et leur famille. Ainsi, la sanction n'est pas le but ultime de la prise en charge, mais un moyen pour avancer et réguler la relation éducative.

De plus, un enjeu dans l'accompagnement éducatif réside dans le positionnement et les limites des rôles que l'éducateur et l'éducatrice place. En effet, l'équipe sociale ne doit pas être considérée comme un substitut parental. Il faut restituer le rôle de chacun, et la légitimité de chacun. L'adolescent·e en institution évoluera entouré·e au quotidien de l'équipe éducative, qui représentera son ou ses personnes de références. Il faudra donc que l'adolescent·e puisse créer des liens de confiance, pour pouvoir évoluer, tout en conservant une relation équilibrée avec sa famille et ses parents.

Malheureusement, lorsque l'adolescent·e ne reconnaît pas la légitimité de son ou ses parent(s), souvent lié à un manque d'autorité, il devient compliqué pour l'éducateur ou l'éducatrice d'évoluer sainement. En effet, l'équipe éducative

accompagne les adolescent·e·s dans leur quotidien, mais durant une période donnée. Ils ne peuvent donc pas se substituer à un parent, qui détient une légitimité naturelle ou biologique. Le parent peut se positionner de deux manières face à l'éducateur ou l'éducatrice : soit il·elle se sent comme illégitime face à l'équipe sociale qui accompagne leur adolescent·e au quotidien, soit il·elle tente de créer une alliance avec l'éducateur, l'éducatrice concerné·e. L'adolescent·e peut aussi rencontrer des difficultés à légitimer la relation parent(s)-adolescent·e. L'équipe éducative doit donc veiller à ne pas être instrumentalisée par l'une ou l'autre des parties, notamment grâce aux notions de « diplomatie » et de transparence, qui peuvent être grandement aidantes dans la relation. Il y a donc tout un travail de distance professionnelle, à mettre en place. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 107) Il faut veiller à travailler dans un cadre bienveillant et chaleureux, tout en respectant et redirigeant les rôles de chacun. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Enfin, pour mettre en place un accompagnement adapté, il convient de prendre en compte la complexité qu'un accompagnement éducatif implique, et les différents éléments à prendre en compte pour travailler avec cette complexité. Premièrement, il est important de prendre en compte le contexte d'un placement, au niveau « juridique », « social », « politique » et « historique », et les différentes instances avec qui l'institution collabore (services concernés, famille, employeurs, enseignants,...), c'est-à-dire le réseau de la personne. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, pp. 321 - 322) Il convient également de fixer des objectifs réalisables et mesurables, qui respectent les histoires de vie et vulnérabilités de la personne. L'adolescent·e placé·e doit réapprendre à réguler ses relations, et à vivre en communauté. L'équipe éducative doit donc veiller au bien-être du collectif, tout en favorisant une approche individuelle qui respecte les besoins propres de chaque personne. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Finalement, l'équipe sociale doit mettre en place un gros travail de distance professionnelle, et plus généralement un travail sur sa professionnalité, ce qui implique se positionner, mais aussi se distancier. L'équipe éducative doit sans cesse rediriger son positionnement et l'adapter en fonction des différents enjeux et contextes cités ci-dessus, afin de proposer un accompagnement qui respecte à la fois sa propre professionnalité, les normes institutionnelles et les normes des instances collaborantes, le vivre-ensemble communautaire, mais également les facteurs individuels des adolescent·e·s. La complexité de la pris en charge nécessite donc de prendre tous ces facteurs en compte pour se positionner au mieux professionnellement dans l'accompagnement proposé.

4.2. Outils et modèles d'accompagnement

A présent, après avoir montré les différents contextes et enjeux d'une intervention sociale auprès d'adolescent·e·s selon les modèles actuels et normatifs d'accompagnement, il convient de s'intéresser à comment mettre en œuvre cet accompagnement et quels sont les outils mis à la disposition de l'éducateur et de l'éducatrice afin de garantir un accompagnement adéquat et une intervention adaptée.

4.2.1. Outils relationnels et éducatifs

Ainsi, pour commencer à présenter les différents outils mobilisables par l'équipe éducative dans la proposition d'un accompagnement adéquat, le premier point capital à aborder est **l'écoute**. En tant que professionnel·le du social, il faut être capable d'**accueillir la personne** sans jugement, accepter son rythme sans mettre de pression, puis accueillir la personne dans sa singularité et dans sa culture. **La patience** est un outil que l'on ne peut pas évincer, car le moindre pas en avant prendra du temps, et il suffira d'une maladresse pour que la méfiance revienne de plus belle. Ainsi, il faut pouvoir exprimer à l'adolescent·e que lorsqu'il·elle sera prêt·e, la possibilité d'entrer en discussion sera là. **La création d'une relation de confiance** prend du temps et nécessite d'avancer par étape, pour laisser le temps à la personne de revisiter son lien à autrui et lui permettre de tisser des relations de confiance. De plus, en parallèle avec l'idée d'apprendre ou réapprendre à faire confiance à autrui, il faut pouvoir restaurer sa propre **confiance et estime de soi**. (Mazzocchetti, 2007)

Dans ce contexte, travailler en prenant en compte la notion de « **résilience** » peut s'avérer utile. (Mazzocchetti, 2007, p. 125) En effet, « [...] la capacité à ne pas reproduire grâce à une rencontre, un lien, une inclusion dans du relationnel, et de la confiance interpersonnelle trouve ici tout son sens », puisqu'elle permet de se reconstruire d'une autre manière, en intégrant les expériences passées, et en l'utilisant comme moteur, notamment grâce au lien. (Mazzocchetti, 2007, p. 125) Ainsi, la confiance, l'écoute, et le lien sont des outils permettant d'offrir un accompagnement adéquat.

La nécessité de **responsabiliser** les adolescent·e·s avec qui l'équipe éducative collabore est également essentielle. En effet, elle participe à développer l'**autonomie**, puis en deçà la confiance en soi, et la valorisation des démarches mises en place au fur et à mesure du placement. Responsabiliser participe donc à une démarche de (re)construction de l'estime de soi. (Mazzocchetti, 2007)

Les règles institutionnelles sont également un outil éducatif essentiel, à condition qu'elles soient utilisées de la bonne manière, c'est-à-dire qu'elles aient un sens pour l'équipe éducative et l'adolescent·e. En effet, les règles participent à la construction identitaire à l'adolescence, puisqu'elles permettent de poser un cadre et des limites, et ainsi pour l'adolescent·e de pouvoir s'insérer dans une réalité sociale. (Mazzocchetti, 2007)

Le travail autour des relations familiales est également primordial dans l'accompagnement d'adolescent·e·s en situation de placement, car il faut apprendre ou réapprendre à investir les liens familiaux. Malgré la difficulté ou complexité des liens familiaux entretenus, ceux-ci représentent l'origine et l'histoire des jeunes. Ainsi, un travail en profondeur doit se faire chez les jeunes et leur famille, pour permettre de renouer certains liens fragilisés. Finalement, l'adolescent·e a besoin de se construire dans un lien de confiance et avec une personne de confiance hors du cadre institutionnel. (Mazzocchetti, 2007)

Le projet individualisé est un outil éducatif largement utilisé, afin de permettre aux adolescent·e·s de préparer leur sortie et leur « projet de vie ». (Mazzocchetti, 2007, p. 129) En effet, sans perspectives futures, il devient difficile pour l'adolescent·e de se projeter et d'investir la phase qui survient après le placement.

« Même si les conditions sont difficiles, un projet est ce qui tient une personne, ce qui lui donne « l'en-vie » d'avancer ». (Mazzocchetti, 2007, p. 129)

Ces quelques outils éducatifs et relationnels sont des pistes que les professionnel·le·s suivent pour favoriser un accompagnement adéquat auprès d'adolescent·e·s placé·e·s en institution, même si le travail d'une équipe éducative nécessite, en réalité, d'être sans cesse réajusté. A présent, il me paraît important de présenter des approches de prise en charge qui peuvent s'avérer utiles dans le travail avec des adolescent·e·s. Travailler avec des adolescent·e·s implique effectivement de les accompagner dans leur développement identitaire. Ce dernier se fait, comme cité dans le point 3.1., actuellement largement par le biais des nouvelles fonctionnalités et médias sociaux. Dans ce contexte, il paraît donc intéressant de s'intéresser à quelles sont les méthodes d'intervention adéquates à l'adolescence et comment ces différentes approches et modèles d'interventions peuvent se traduire dans l'accompagnement des adolescent·e·s dans l'utilisation des nouvelles technologies.

4.2.2. Modèles d'interventions

Cette période de transition qu'est l'adolescence exige de s'émanciper du cadre familial pour expérimenter de nouvelles relations en dehors de ce cadre, notamment avec les groupes de pairs. (Galland, 2008) Dans ce contexte, le développement de l'autonomie à l'adolescence est une notion clé dans l'accompagnement d'adolescent·e·s. Ainsi, l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers est un modèle d'intervention qui vise à favoriser l'autonomie de la personne concernée. (Decaillon, 2012, p. 137)

4.2.2.1. Approche centrée sur la personne

L'approche centrée sur la personne, développée par Carl Rogers, développe les trois attitudes majeures à adopter dans la relation d'aide à l'autre. (Poirier, 1984)

La première, la « **congruence** » (Poirier, 1984, p. 88) , se manifeste par une capacité d'authenticité, elle se traduit par un équilibre entre ses pensées, ses paroles et ses actes. Ainsi, en étant vrai et soi-même dans la relation, le·la bénéficiaire ressent la liberté de faire de même et de se montrer tel·le qu'il·elle est.

La seconde attitude, la « **considération positive et inconditionnelle** » (Poirier, 1984, p. 88), est une attitude centrale d'accueil, où le travailleur et la travailleuse social·e accepte l'altérité de la personne et ses composantes, sans jugement et dans la bienveillance.

La troisième attitude, la « **compréhension empathique** » (Poirier, 1984, p. 89), encourage le travailleur ou la travailleuse social·e à entrer dans le monde intérieur de la personne concernée, dans ses ressentis, sans s'identifier ni s'approprier le contenu. Il s'agit avant tout de reconnaître et comprendre les processus par lesquels passent la personne afin de travailler dans la compréhension et l'empathie, mais en veillant à conserver son individualité.

Finalement, ces trois attitudes permettent d'interagir et d'accompagner la personne de manière adéquate, afin de pouvoir favoriser la communication et l'autonomie dans la relation d'aide. Elle permet à la personne de développer ses propres potentiels et autonomie. (Poirier, 1984) Cette approche est intéressante

dans l'accompagnement d'adolescent·e·s, car elle permet de les considérer dans leur individualité et d'admettre qu'ils-elles ont des besoins identitaires différents des nôtres, durant cette période à part qu'est l'adolescence. Ainsi, apprendre à comprendre le monde intérieur des adolescent·e·s, sans moraliser ou juger d'office, et admettre qu'ils-elles sont en recherche identitaire permet d'avoir un autre point de vue sur certains comportements qui, de prime à bord, paraîtraient dérisoires. Cette approche permet également de favoriser le développement de leurs ressources et de leur autonomie, qui est l'un des besoins développementaux primordial à l'adolescence. (Coslin, 2010, cité par Loisy & Carosin, 2017)

4.2.2.2. L'empowerment

Durant l'adolescence, le·la jeune acquiert de l'autonomie et ressent le besoin de contribuer comme il·elle le peut à la société, ceci en établissant un projet de vie qui permettra de s'insérer. Dans ce contexte, il faut pouvoir permettre aux jeunes d'explorer leurs potentialités et de développer leur autonomie. En parallèle, la notion d'« agentivité personnelle » ou « capacité à se diriger » veut être développée pour favoriser chez les adolescent·e·s « une agentivité responsable qui organise leur vie en termes d'actions dirigées vers un but, de projets et de carrière » (Young & Valach, 2008, p. 655, cité par Loisy & Carosin, 2017, p.5) Cette notion est initialement associée à l'orientation scolaire et professionnelle, mais se rapproche étroitement aux exigences de l'établissement d'un projet de vie en institution. (Mazzocchetti, 2007) Finalement, cette exigence à l'adolescence de s'insérer et contribuer à la société encourage à développer le pouvoir d'agir à l'adolescence, qui se rapproche de l'idée et du besoin d'engagement, facteur de construction identitaire. (Marcia, 1966, cité par Loisy & Carosin, 2017, p.7)

L'*empowerment*, traduit par la notion de « pouvoir d'agir », fait référence à un « mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat tangible ». (Le Bossé, 2008, p.138, cité par Loisy & Carosin, 2017, p.8) Cette notion peut être utilisée pour caractériser des populations fragilisées afin d'« augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003, p. 34, cité par Loisy & Carosin, 2017, p.8). Ainsi, cette approche permet aux jeunes de se recentrer dans la problématique et la recherche de solutions, dans un élan de recherche d'épanouissement dans les divers projets à accomplir pour accéder au monde des adultes. Le pouvoir d'agir contribue à considérer l'adolescent·e comme acteur, actrice ou sujet actif de sa vie, et le laisser agir de manière autonome afin d'accéder à ses intentions ou buts. Le rôle de l'accompagnant·e dans l'approche liée au pouvoir d'agir correspond à faire émerger les conditions nécessaires à la personne à développer son pouvoir d'agir. Les bénéficiaires sont responsables de définir leurs objectifs et les étapes à franchir pour les atteindre, à être acteurs et à développer leur autonomie. La relation d'accompagnement se caractérise dans deux dimensions : à la fois éthique, pour soutenir la personne et valoriser les étapes mises en place et l'évolution, et d'autre part pour veiller à ne pas s'interposer ou s'approprié le cheminement de la personne. L'accompagnant·e aide à développer les ressources des bénéficiaires, sans les diriger, et en considérant l'individualité de chacun·e, afin de leur permettre de s'identifier comme expert·e·s de leur propre vie. (Loisy & Carosin, 2017)

Enfin, accompagner des adolescent·e·s en utilisant l'approche du pouvoir d'agir implique pour le·la professionnel·le de donner accès aux jeunes aux différents champs des possibles et les étapes à mettre en place pour l'atteinte de ces objectifs, mais également de favoriser l'autonomie et la mise en place de projets de vie, qu'ils soient d'ordre personnel ou professionnel. (Loisy & Carosin, 2017)

4.2.3. Lien avec l'utilisation des médias sociaux

Si l'on conjugue les objectifs du pouvoir d'agir et de l'approche centrée sur la personne spécifiquement à l'accompagnement dans l'utilisation des médias sociaux, cela se traduirait de telle manière. Premièrement, il ne s'agirait point d'opérer un contrôle constant et incisif dans la vie des jeunes. Effectivement, il s'agirait plutôt de transmettre aux adolescent·e·s les outils nécessaires à une bonne gestion et utilisation des médias sociaux, et de les laisser expérimenter cela de manière autonome. Le but serait ainsi de les responsabiliser quant aux opportunités et risques des médias sociaux, tout en leur laissant la possibilité d'expérimenter librement, en toute connaissance de cause. Finalement, la prohibition ou la répression, surtout à l'adolescence, peuvent souvent être des incitateurs à la transgression, Ainsi, il ne s'agit pas d'abandonner le jeune à son propre sort, ou au contraire d'imposer un contrôle tyrannique, mais plutôt de lui donner les moyens de développer les bonnes formules afin d'utiliser les nouvelles technologies en toute sécurité et responsabilité. Cela serait ainsi donner la possibilité au jeune de développer son autonomie et de s'affranchir du monde de l'enfance, dans son individualité, et en respectant ses besoins identitaires à l'adolescence.

4.3. Accompagnement sur les médias sociaux

L'objectif de l'accompagnement autour de l'utilisation des médias sociaux revient à permettre aux jeunes d'acquérir les **compétences médiatiques** nécessaires à garantir une utilisation sécurisée. Voici une définition de l'acquisition des compétences médiatiques :

« Posséder des compétences médiatiques signifie être en mesure de faire un usage à bon escient et surtout responsable des médias. Pour cela, il est nécessaire de savoir comment s'informer et se divertir par les médias selon ses besoins, mais aussi d'être capable de remettre en question ces mêmes médias ainsi que sa propre consommation. [...] » (Jeunes et Médias, 2018) Il s'agit donc d'acquérir des aptitudes techniques, mais également de faire un travail de distanciation, notamment dans la réflexion autour de la communication de ses données personnelles. (Jeunes et Médias, 2018)

Ainsi, il est important que les jeunes acquièrent des compétences pour naviguer sur les médias sociaux. Néanmoins, il ne faut pas pour autant oublier que les adultes qui accompagnent ces jeunes doivent également avoir des connaissances sur les médias sociaux. Effectivement, pour assumer leur rôle qui vise à accompagner les jeunes dans leur utilisation, il est également important que les adultes prennent connaissance des risques et opportunités des médias sociaux.

Ainsi, plus les adultes seront au clair et à l'aise avec les nouvelles technologies, et plus l'accompagnement proposé sera adéquat et utile. (Jeunes et Médias, 2018)

En outre, la sociologue Claire Balleys (Balleys, 2018) propose, lors d'une conférence, des pistes d'action pour comprendre l'utilisation des jeunes sur les médias sociaux et répondre à leurs besoins.

Pour situer le contexte d'action, les médias sociaux représentent les territoires de l'intimité, où est faite une grande partie de la socialisation. Les jeunes sont en quête de reconnaissance sur les médias sociaux. Effectivement, les jeunes valident leur identité à travers l'autre, en étant reconnu·e·s par les pairs. (Balleys, 2018)

Les adolescent·e·s répondent à des conventions sur les médias sociaux ; ceci par le biais de formules de politesse, d'actes de reconnaissance, etc. Il y a tout un travail à faire autour de l'image de soi et sur la présentation de soi sur les médias sociaux, avec comme destinataires le public de pairs. Effectivement, le travail de mise en scène de soi permet de faire reconnaître son existence, sa valeur et son authenticité par le public de pairs. (Balleys, 2018)

La sociologue (Balleys, 2018) évoque une opposition en fonction des genres. Effectivement, alors que le garçon deviendra homme par la sexualité, les filles sont dans un constant contrôle de la féminité et de leur image. Par exemple, lors des tutoriels d'adolescent·e·s publiés sur YouTube, les garçons auront tendance à aborder systématiquement des thématiques d'ordre sexuel, alors que les filles répondront par dégoût (par exemple en expliquant ce qui les dégoûte chez les garçons). Elles détournent le sujet en expliquant ce qui les dégoûte plutôt que d'aborder les questions de sexualité frontalement.

Puis, un point important qui n'a pas encore été abordé est l'éducation entre pairs. En effet, le potentiel éducatif entre eux·elles est très puissant. Ils·elles s'entraident, s'apprennent comment utiliser les différents médias, etc. (Balleys, 2018) Il est donc important d'exploiter ce potentiel dans son intervention éducative.

Ainsi, le rôle des adultes et des équipes éducatives est de garantir des espaces et des moments de déconnexion entre jeunes. La sociologue (Balleys, 2018) fait référence au téléphone mobile en le qualifiant de « prolongement de soi ». C'est un terme fort pour montrer l'investissement autour de smartphones. Dans ce contexte, rien ne sert d'interdire, car cela entraînerait que le·la jeune se sente marginalisé·e et coupé·e de l'extérieur. Cependant, il reste important de fixer un cadre d'utilisation et des limites. Une autre chose importante est d'avoir une attitude d'ouverture et bienveillante vis-à-vis des nouveaux médias. En effet, le fait de s'y intéresser et de vouloir comprendre l'utilisation permettra une ouverture et un espace de dialogue où le·la jeune se sentira plus en confiance.

Pour conclure, il est important d'enseigner aux jeunes les compétences médiatiques qui leur permettront d'utiliser les médias sociaux en toute sécurité. Les adultes ne doivent cependant pas se désresponsabiliser en admettant ne rien y connaître, mais plutôt s'intéresser aux nouvelles technologies afin d'ouvrir le dialogue avec les jeunes. Finalement, il faut aussi savoir mettre en avant l'éducation entre pairs qui permet d'exploiter un potentiel éducatif trop souvent oublié.

5. Question de recherche, objectifs et hypothèses

5.1. Question de recherche

A partir de ce qui précède, il me semble pertinent de formuler ma question de recherche de la façon suivante :

« Quels sont les outils mis en place aux niveaux institutionnel et professionnel pour accompagner les adolescentes en institution dans l'utilisation des médias sociaux, et de quelle manière apprivoisent-elles les messages de genre diffusés par ce biais ? »

La question de recherche amène quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce travail : Quels sont les modèles de genre qui influencent les adolescentes ? De quelle manière agissent-ils, et comment peut-on les repérer et les décoder ? Quelle représentation de soi apportent ces modèles chez des jeunes filles en quête d'identité ? Enfin, les modèles de genre exposés sur les médias sociaux font-ils office d'identification dans la construction du soi chez une adolescente ?

J'ai décidé d'orienter ma question de recherche autour de modèle de genre. En effet, de prime à bord, ma question reposait sur comment cette influence s'opérait sur les adolescentes. Cependant, il est difficile qualitativement de répondre à la question du comment en se basant sur des faits objectifs. Il me paraît donc important de pouvoir définir de manière plus objectivable cette notion du « comment » afin de pouvoir se baser sur des éléments observables et définir des modèles concrets.

Le lien avec le travail social réside dans l'accompagnement offert par les éducateurs et éducatrices dans la prise en charge d'adolescentes en institution dans la construction de leurs modèles de genre. Comment ces modèles de construction sont-ils reproduits au sein d'une institution ? Comment les jeunes perçoivent-elles et reproduisent-elles ces comportements genrés ? L'institutionnalisation a-t-elle des conséquences sur la manière dont les jeunes filles construisent leurs modèles de genre ? Enfin, y'a-t-il un accompagnement qui est mis en place en matière de sensibilisation aux médias ? Si oui, quel est-il et comment est-il mis en œuvre ? Enfin, en institution, les éducateurs et éducatrices concernées participent-ils-elles à la reproduction des stéréotypes de genre ? Et si oui, comment ?

5.2. Objectifs

Définir les modèles de genre des adolescentes en institution, dans quels types de médias sociaux on retrouve ces modèles, et quelles sont les conséquences sur la construction et l'appropriation chez ces adolescentes.

Approfondir les utilisations, pratiques et contenus des médias sociaux en lien la construction d'un·e adolescent·e.

Comprendre le rôle des éducateurs et éducatrices et l'accompagnement proposé autour de l'utilisation des médias sociaux et leur contenu.

5.3. Hypothèses

- a) L'équipe éducative ajuste son intervention en fonction des besoins identitaires des adolescentes.
- b) L'accompagnement éducatif proposé autour des médias sociaux impacte les adolescentes dans leur propre utilisation.
- c) Les modèles de genre diffusés dans les médias sociaux influencent les adolescentes dans leur construction identitaire.

6. Méthodologie de la recherche

6.1. Terrain de recherche

Mon terrain de recherche regroupe deux institutions sociales en Valais, plus spécifiquement deux foyers qui accueillent des adolescentes et adolescents. Les institutions en question et les personnes interrogées n'ont pas souhaité être citées dans ce travail. Je vais néanmoins présenter la mission des institutions susmentionnées, tout en conservant au mieux leur anonymat et en écartant les données susceptibles de mettre en péril cette demande de discrétion. Les deux institutions sollicitées accueillent des jeunes percevant des difficultés scolaires, familiales et/ou de comportement. Le travail en institution avec ces jeunes, suivi par une équipe éducative, vise à stabiliser et intervenir de manière individuelle sur les situations complexes afin de permettre aux adolescent·e·s de développer leur autonomie et leurs potentiels, tout en offrant un accompagnement et un cadre de vie adaptés à leurs situations.

La mission des deux institutions en question est la même, si ce n'est qu'elles se différencient par une prise en charge qui intègre la cellule familiale pour l'une des institutions, alors que l'autre institution évolue dans une politique éducative liée à la responsabilisation et à la citoyenneté.

Trois équipes éducatives différentes ont été interrogées, provenant des deux institutions en question, durant la période de janvier à mars 2018.

6.2. Echantillonnage

J'ai réalisé six entretiens semi-directifs avec deux éducateurs et quatre éducatrices qui accompagnent les adolescentes dans leur quotidien. J'ai pris en compte comme variables l'âge, le sexe, l'institution et le nombre d'années passées à travailler dans l'institution en question. Ces variables ont été choisies car elles paraissent pertinentes pour définir le profil des personnes interrogées. Effectivement, les composantes de l'âge, du sexe, du statut, du milieu professionnel et de l'expérience professionnelle donnent déjà des informations sur le·la professionnel·le, et peuvent expliquer et justifier certaines réponses. En effet, un éducateur de la cinquantaine pourrait avoir une interprétation différente face aux questions de genre, qu'une jeune éducatrice récemment diplômée. De même, la question des médias sociaux peut être considérée d'un point de vue différent en fonction du propre rapport et de la propre utilisation qu'en font les professionnel·le·s. De cette manière, les variables définies sont des facteurs qui

pourraient influencer sur les représentations et les discours des personnes interrogées. Il est donc important de les prendre en compte dans l'analyse des données recueillies.

Ainsi, j'ai questionné les outils mis en place au niveau institutionnel et professionnel pour accompagner les adolescentes dans l'utilisation des médias sociaux, et la manière dont elles apprivoisent les messages de genre diffusés par ce biais.

Variables	Statut et formation	Âge	Sexe	Institution	Nombre d'années dans l'institution
Locuteurs (prénoms d'emprunt)					
Michel	Educateur social	50 ans	Homme	A	20 ans
Henry	Educateur social	50 ans	Homme	A	9 ans
Isabelle	Educatrice sociale	35 ans	Femme	B	5 mois
Elisa	Educatrice sociale	46 ans	Femme	A	10 ans
Charlotte	Professionnelle non-diplômée, Remplaçante fixe	25 ans	Femme	B	3 ans
Clémence	Educatrice sociale	26 ans	Femme	B	3 ans

6.3. Technique de récolte de données

Pour établir ma recherche de terrain, j'ai réalisé six entretiens individuels avec des éducateurs et éducatrices qui collaborent avec des adolescentes dans leur quotidien. Pour ce faire, j'ai procédé par des entretiens semi-directifs. Je vais donc expliquer la manière dont j'ai travaillé par rapport à la technique de récolte de données utilisée.

Pour concentrer mon intervention sur l'objet de l'étude, j'ai construit un canevas de questions suffisamment clair pour garder le fil de l'entretien. Les questions ont été construites pour garantir une palette de réponses larges et non dirigées. J'ai construit mon canevas de questions en partant de mes hypothèses. Effectivement, j'ai divisé mon canevas en fonction de mes trois hypothèses, en posant des questions qui me permettraient d'avoir des informations afin de confirmer ou infirmer mes hypothèses. J'ai interrogé deux éducateurs et quatre éducatrices. J'ai choisi de poser des questions identiques à chaque professionnel·le, sans distinction de genre, afin d'interroger également les stéréotypes de genre peut-être inconscients du point de vue de chacun et de comparer les données entre des professionnel·le·s hommes et femmes.

J'ai également veillé à intervenir dans un cadre adapté, accueillir la personne de la manière la plus ouverte possible, pour lui permettre de s'exprimer librement. (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, pp. 62-63)

Le modèle d'entretien semi-directif permet de laisser plus d'ouverture aux personnes interrogées dans les réponses qu'elles donnent. Cependant, il faut quand même veiller à ce que l'objet de recherche ne soit pas oublié et dans le cas présent recadrer l'entretien sans être trop directif. (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 62)

J'ai veillé à ne pas diriger mon intervention en vue de sous-entendre les réponses, mais bien de laisser la place à l'objectivité, en posant des questions simples mais précises, pour laisser une grande liberté aux éducateurs et éducatrices de s'exprimer. Je me suis distanciée de mes évidences pendant l'entretien, et me suis assurée avoir interprété et assimilé les informations de la manière dont elles m'ont été transmises, sans parti pris.

Les entretiens demeurent anonymes et ne sont utilisés que dans le cadre du recueil de données lié à ce travail de recherche. Les informations sont utilisées uniquement à des fins professionnelles et seront détruites après utilisation. La participation à ces entretiens est facultative et n'engage en rien, personne n'a été forcé à répondre à des questions ou à participer à l'entretien sans volonté de sa part.

6.4. Limites

L'accessibilité et les normes de l'institution peuvent interférer sur les résultats ou du moins sur le processus d'intervention, en fonction des impératifs, limites ou du contrôle qu'ils peuvent imposer.

La recherche de terrain pourrait être limitée dans la proposition des pistes d'action dans le sens où l'actualité du thème n'aurait pas permis à l'équipe éducative de proposer une réflexion ou un accompagnement spécifique lié à cette thématique. Il pourrait également être possible que la réflexion ou la prise en charge aient été mises en place depuis peu et que la validité et l'efficacité de ces méthodes de travail ne puissent être encore évaluées.

Le terrain de recherche, effectué dans deux institutions en Valais, n'est pas représentatif de la réalité des modèles occidentaux, mais bien spécifique au Valais. En effet, la recherche que je propose est valable pour le canton du Valais, mais ne prendra pas en considération les autres cantons suisses et ne pourra pas forcément confirmer si la réalité de la recherche de terrain est également valide à l'échelle suisse.

Etant donné la perspective genrée de mon travail de recherche, les biais liés aux stéréotypes de genre peuvent être soulevés. Effectivement, on pourrait imaginer que l'équipe éducative renforce les stéréotypes de genre.

Puis, la volonté des institutions à rester dans l'anonymat ajoute une certaine limite quant à la gestion et l'utilisation des données sensibles : afin de ne pas dévoiler des informations permettant à des tiers de reconnaître les deux institutions, la question de l'anonymat interfère également avec la précision de l'analyse.

Enfin, je m'intéresse aux activités et interprétations des adolescentes selon le point de vue des éducateurs et éducatrices. Il est donc important de préciser que dans ce travail, c'est le discours des professionnel-le-s qui est analysé, et non pas celui des adolescentes. Cela ne permet pas d'avoir une vision selon le point de

vue des adolescentes, mais uniquement des professionnel·le·s qui les accompagnent.

7. Méthodologie d'analyse de données

J'ai effectué six entretiens avec deux éducateurs et quatre éducatrices, dans deux institutions différentes, pour un total de 4h30 d'enregistrement. Après retranscription des entretiens, j'ai relu les réponses, préalablement triées par hypothèses, afin de mettre en ordre les données recueillies. Suite à cela, j'ai mis en évidence les propos qui me paraissaient importants et ai ressorti des mots-clés, pour essayer de faire émerger des axes d'analyse. Puis, certaines thématiques auxquelles je n'avais pas pensé sont ressorties dans le discours des professionnel·le·s. Elles devenaient tout à fait pertinentes à analyser à la suite des entretiens avec les différent·e·s professionnel·le·s.

7.1. Description des résultats et liens avec la théorie

J'ai ordonné mes données en m'appuyant sur les hypothèses, en en faisant ressortir des axes d'analyse. Les axes qui sont ressortis des données récoltées sont les suivants :

Le premier axe d'analyse « *l'intervention éducative avec des adolescentes* » a généré des thèmes, liés à l'accompagnement et aux outils professionnels. Ces thèmes sont liés aux trajectoires de vie des jeunes, au suivi concernant la sexualité et la contraception à l'adolescence.

Le deuxième axe d'analyse regroupe « *les besoins identitaires à l'adolescence* ».

Le troisième axe d'analyse « *la politique éducative en matière de médias sociaux* » aborde les thématiques de la gestion institutionnelle et professionnelle en matière de médias sociaux, mais également de l'utilisation des nouvelles technologies et supports numériques par les jeunes.

Le dernier axe d'analyse autour des « modèles de genre » dégagent plusieurs thématiques importantes à développer : la féminité, la séduction, la notion du corps, et les modèles d'identification à l'adolescence.

7.1.1. L'intervention éducative auprès d'adolescentes :

- **Histoire de vie et situation familiale comme principales composantes dans la prise en compte des problématiques à l'adolescence**

L'intervention d'une équipe éducative chez des adolescentes requiert de prendre en compte la composante de l'histoire de vie, ainsi que celle de la famille.

Effectivement, les six professionnels interrogés ont affirmé l'importance de prendre en considération l'histoire de vie d'une jeune fille pour lui proposer un accompagnement adéquat. Lorsque certain·e·s affirment l'importance d'adapter la prise en charge et les objectifs en fonction des situations personnelles, d'autres mettent en avant les expériences souvent traumatiques chez les jeunes qu'ils·elles accompagnent.

« On prend tout le temps en compte l'histoire de vie des jeunes, dans tout ce que l'on fait. On prend en compte les phénomènes, on prend en compte les trajectoires de vie, ça fait partie de son histoire et de pourquoi il est là. » Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois

Cela revient à prendre en compte les difficultés qui accompagnent le·la jeune dû à ses trajectoires de vie. Effectivement, dans le travail éducatif à l'adolescence, il est primordial de proposer un encadrement individualisé, qui prendra en compte les spécificités de chaque jeune. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Puis, une éducatrice de l'institution B met en évidence la déjà probable difficulté d'être dans le processus de l'adolescence, décuplée par les traumatismes et histoires de vie des jeunes en institution.

Dans le même contexte, prendre en compte les difficultés et relations familiales dans le travail d'éducation est également un critère qui apparaît dans le discours de chaque éducateur ou éducatrice. La famille est présente, et parfois elle ne l'est pas. Néanmoins, la présence de la famille ne veut pas forcément dire que cela sera sain pour la jeune. Effectivement, cinq éducateurs et éducatrices expliquent faire un travail avec la jeune en prenant en compte la situation ainsi que les difficultés familiales. La dernière professionnelle exprime l'importance de ne pas se substituer aux parents en tant qu'éducatrice. Trois professionnel·le·s posent le constat que certaines jeunes doivent se construire et construire leur identité sans la famille, car elle n'est pas bénéfique pour le moment.

« Il y a des situations où la famille est présente, mais on doit faire comprendre au jeune qu'il doit se construire sans, car elle est nocive. » Henry, 50 ans, éducateur social dans l'institution B depuis 9 ans

Finalement, il s'agit parfois aussi de s'éloigner de sa famille durant un certain moment de sa vie pour se construire en tant que jeune adulte, pour apprendre ensuite à créer des relations saines au sein du cercle familial. Effectivement, la famille représente les racines, l'origine et fait partie de l'histoire de vie des jeunes. Il est donc important de garder un lien quelconque, même s'il ne reste que superficiel, avec le milieu familial, et de garder des liens de confiance hors du cadre institutionnel. (Mazzocchetti, 2007)

➤ **Sexualité et contraception, une problématique récurrente**

Ces deux sujets sont discutés et mis en avant par la totalité des intervenant·e·s interrogé·e·s. Dans ce contexte, plusieurs constats s'opèrent. Premièrement, les adolescent·e·s découvrent leur corps de jeunes adultes, les effets qu'ils peuvent avoir sur le sexe opposé, et les pulsions qui accompagnent ces changements. (Birraux, 2013) C'est la période des premiers petits copains et premières petites copines, des premières relations sexuelles, etc. (Cloutier & Drapeau, 2008)

Le questionnement unanime des professionnel·le·s autour de la contraception est donc un sujet très présent à cet âge et avec la population adolescente. Alors que chez toutes et tous, la contraception est un sujet dont il faut se préoccuper et parler, les avis sont mitigés concernant le regard égalitaire lié à cette injonction. Une éducatrice, Charlotte, 25 ans, remplaçante fixe dans l'institution B, se

questionne sur l'habitude à imaginer la contraception du côté de la femme, au lieu de partager cette responsabilité entre hommes et femmes.

Il est donc primordial d'accompagner les adolescent·e·s dans la découverte de leur sexualité, tout en rappelant certaines caractéristiques associées strictement aux adolescentes. Après la contraception, la thématique du respect de son corps, des violences sexuelles et de comportements à risques (souvent avec des hommes plus âgés) est aussi largement abordée.

Dans ce contexte, rappeler l'importance du travail autour de la valorisation de l'estime de soi, de l'image et des représentations du corps n'est pas négligeable. (Mazzocchetti, 2007)

Un éducateur rapporte qu'il utilise parfois la provocation autour de la représentation du corps, en affirmant à une jeune fille :

« *Tu n'es pas de la viande.* » Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 20 ans

Dans le but de la sensibiliser à la valeur de son corps, tous les professionnel·le·s rapportent des expériences de sexting, de harcèlement en ligne ou de violences sexuelles, qui altèrent la perception des filles sur leur corps, leur sexualité, et leur valeur. Dans ce contexte, des comportements à risques tels que,

« *Se mettre en danger de façon sexuelle avec des personnes plus âgées* » Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois

ou encore

« *On a eu des histoires où des jeunes filles sortaient avec des hommes de 40 ans, ou en stage, d'un seul coup, [...] se retrouvent à faire une gâterie pour avoir des clopes.* » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

sont des problématiques qu'il faut prendre en compte dans l'accompagnement des adolescentes, pour leur apprendre à se considérer, et considérer leur corps avec valeur et respect, pour ne pas reproduire ce genre de comportements.

A nouveau, valoriser l'identité d'être femme et la représentation du corps sont indispensables à prendre en compte dans l'accompagnement lorsque l'on est confrontés à des situations de violences sexuelles, ou de mésestime de soi. (Mazzocchetti, 2007) Effectivement, il est important de rappeler que les notions de corps et d'estime de soi sont intimement liées. En effet, la représentation du corps, ou en d'autres termes « la perception cognitive, affective, consciente et inconsciente qu'un individu a de son corps » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 50), influencera également sur l'estime et l'image que les jeunes filles ont d'elles-mêmes.

Finalement, chaque équipe éducative interrogée est en collaboration directe avec les centres SIPE (Sexualité, Information, Prévention, Education), pour des conseils en santé sexuelle, afin de permettre aux jeunes d'avoir les outils nécessaires pour répondre à leurs questions et avoir avec une sexualité qui ne nuit pas à la santé. (SIPE, 2018)

➤ **Le travail éducatif, vecteur de citoyenneté**

Toutes et tous les professionnel·le·s interrogé·e·s travaillent dans un accompagnement au quotidien et d'après une pédagogie par le quotidien. Effectivement, le travail principal effectué comprend l'accompagnement et la gestion du quotidien, à savoir, un travail sur l'apprentissage des compétences de base (se lever, se laver, prendre soin de soi, etc.), un travail avec le réseau autour de la santé, du thérapeutique, du sportif, du culturel, du cercle d'amis, etc.

La finalité du travail éducatif au quotidien est donc de développer les compétences qui permettront aux jeunes de s'insérer dans une collectivité. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Le travail d'éducation consiste également à faire prendre conscience de soi, à construire sa personne et son identité, dans la gestion des émotions, et également dans l'acquisition de son autonomie, afin de pouvoir vivre en respectant les normes et coutumes d'une société.

Effectivement, il s'agit de développer des relations de confiance et de construire son identité, afin d'être autonome, le tout pour devenir un citoyen intégré dans une collectivité. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

➤ **L'individualisation de la prise en charge :**

Au niveau institutionnel, voici les différents outils de travail qui ont été mis en place par les différentes institutions qui ont participé à cette étude.

Premièrement, la formation est le premier outil qu'il me paraît pertinent de citer parmi les éléments importants à utiliser en tant que professionnel·le. Deux professionnel·le·s parlent de l'importance des outils transmis durant la **formation** HES, alors que deux autres soulèvent l'importance de continuer à se former (formation internes, formations continues) pour exercer.

Puis, une **orientation systémique** est utilisée par l'une des institutions interrogée. Cela permet de travailler en prenant en compte le réseau du jeune, et d'agir sur le système entier.

Toutes et tous les professionnel·le·s travaillent selon une **pédagogie par objectifs**, qui permet d'observer et d'évaluer l'évolution des jeunes selon des critères fixés par avance. Cette approche fait penser au « projet individualisé » développé par Mazzocchetti (2007), qui permet de poser des étapes et objectifs précis pour préparer le-la jeune à sa sortie et à la réalité sociale qui l'attend à l'extérieur de l'institution.

Selon les professionnel·le·s, l'approche de pédagogie par objectifs a ses limites, dans le sens où, le travail prescrit, c'est-à-dire, fixer des objectifs autour desquels la jeune pourra se construire et évoluer, paraît parfois illusoire et inadapté. Effectivement, ces objectifs, souvent basés sur une idée d'intégration professionnelle et sociale, sont en effet souvent éloignés de la réalité identitaire et émotionnelle actuelle de l'adolescente. Il n'empêche que c'est un outil qui permet de se projeter et de garder un suivi sur le long terme, et donc incontestablement utile à l'accompagnement éducatif. Il convient de prendre en compte que, dans le travail réel, avant d'atteindre des objectifs d'insertion professionnelle ou sociale, il convient d'abord de faire tout un travail de construction identitaire et personnelle, qui permettra de s'insérer de manière adéquate le moment voulu aux normes de la société.

Effectivement, il s'agit de responsabiliser les jeunes pour qu'ils deviennent autonomes et puissent s'insérer dans une réalité sociale. Or, avant d'envisager une sortie, il faut au préalable effectuer un travail de construction de soi et de son estime. (Mazzocchetti, 2007)

De plus, dans ce contexte, il est important de rappeler que pour que les règles institutionnelles ou les outils de travail proposés aux professionnel·le·s soient pertinents, elles doivent avoir du sens pour les professionnel·le·s qui les utilisent. (Mazzocchetti, 2007)

La **référence éducative** est également un outil de travail qui est partagé de toutes et tous. Ce concept consiste à octroyer la référence d'un·e jeune à un membre de l'équipe éducative, qui établira le suivi de l'adolescent·e. Cette référence n'est cependant pas restrictive, dans le sens où l'adolescent·e pourra certainement aller chercher conseil auprès de n'importe quel membre de l'équipe éducative, en fonction de ce que chaque professionnel·le peut lui apporter dans cette situation. A ce propos, une éducatrice déclare :

« *La référence éducative est principalement administrative.* » Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois

Le **travail en réseau** et la collaboration avec des personnes et organismes externes fait également partie du travail éducatif, et qui permet de déléguer à l'organisation la plus qualifiée dans chaque situation particulière. Dans ce contexte, que ce soit dans le cadre d'une formation interne, d'une supervision, de formations à l'attention des jeunes ou encore de collaboration avec d'autres corps de métier, le travail en réseau est très présent et indispensable à un accompagnement complet et adéquat.

Dans ce même contexte, le **travail en équipe** est également un outil cité par chacun·e des professionnel·le·s pour assurer un travail éducatif adapté aux adolescent·e·s. Le travail en équipe requiert une cohérence d'équipe avant tout, pour assurer sécurité et stabilité auprès des adolescent·e·s, qui essayeront de tester les limites et la congruence de chacun :

« *Avec des mots et des pratiques différentes, les réponses sont les mêmes.* » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

Puis, chaque professionnel·le mentionne l'importance de l'**individualisation de la prise en charge** proposée. En effet, il convient de moduler par rapport à la situation de chacun·e, les expériences de vie, les capacités et les objectifs et attentes. Cette idée rejoint le concept de travail par étape et priorité, où il convient d'accompagner le·la jeune sur le long chemin de sa propre construction et de ses besoins, mais également prendre en compte les différents enjeux et problématiques sous-jacentes qui apparaissent durant le processus.

Enfin, l'**entretien individuel** est également un outil partagé de toutes et tous, pour accompagner les adolescent·e·s. Ils peuvent être faits de manière formelle ou informelle, en fonction de l'objectif de l'entretien. L'entretien individuel informel rejoint la pédagogie du quotidien où, finalement, chaque partage peut être constructif et significatif. A ce propos, et pour illustrer ce propos, et l'avantage de savoir jongler entre le formel et l'informel, une éducatrice déclare :

« *Quand tu ranges la chambre avec le·la jeune, tu ranges rarement la chambre.* »
Clémence, 26 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 3 ans

Cette citation explicite le fait que chaque moment est opportun pour partager, apprendre et une activité comme les autres peut avoir une visée éducative.

Finalement, un autre outil nommé « **Gouvernail** » a été cité par trois professionnel·le·s dans l'accompagnement spécifique aux adolescent·e·s. Ce projet propose des activités créatives pour travailler différentes thématiques présentes à l'adolescence, c'est-à-dire, la prévention santé, le respect à soi, l'hygiène, la prise de risque, la réduction de conflits, ou encore un sens à ta vie. Ce projet permet aux adolescent·e·s de s'interroger sur des thématiques qui les questionnent, partager entre eux·elles et avec des intervenant·e·s externes, et surtout développer un sens critique à la suite des différents ateliers et activités.

➤ **La personnalité et le lien comme outils principaux dans le travail social**

Il y a certains outils éducatifs qui ressortent unanimement et qu'il paraît pertinent d'exprimer dans cette analyse.

Premièrement, il apparaît évident que chaque professionnel·le exerce avec des valeurs, un bagage personnel, et une personnalité propres. En d'autres termes, le **travail avec soi et sa personnalité** est notre outil de travail principal. Il convient de travailler de manière professionnelle, mais en accord avec sa personnalité, pour être congruent et montrer que la différence est une force et non pas un fardeau. Cela peut être très utile dans le développement à l'adolescence pour montrer qu'il n'y a pas qu'un seul modèle, mais que le seul vrai modèle, c'est soi et le respect de sa personnalité. Cela rappelle également l'importance d'être congruent dans son accompagnement, en référence à l'Approche Centrée sur la Personne de Carl Rogers. (Poirier, 1984)

Le second concept qui apparaît régulièrement et qui fait l'unanimité auprès des professionnel·le·s, c'est l'importance du lien. En effet, créer le **lien** avec le·la jeune est primordial pour travailler avec et les accompagner dans leur évolution.

« *Alors, je pense que le lien, la relation, c'est l'essentiel avec des adolescent·e·s. [...] Le lien, la première chose qu'ils recherchent ces jeunes-là, c'est dans la création du lien, le lien qu'on instaure, qu'on arrive ensemble à mettre en place, on fait des miracles avec ça.* » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

Créer une relation de confiance avec le·la jeune dans laquelle il·elle pourra évoluer influencera sur l'épanouissement personnel et l'évolution de l'adolescent·e.

De plus, ayant souvent manqué d'une figure d' « autorité structurante », les jeunes doivent réapprendre à faire confiance à un·e adulte et surtout à (ré)investir des liens de confiance avec des adultes. (Mazzocchetti, 2007, p. 121)

7.1.2. Le groupe, une composante identitaire fondamentale chez les adolescentes

Les principaux besoins identitaires, c'est-à-dire, les besoins des adolescent-e-s pour se construire et construire leur identité, après analyse des discours des différent-e-s professionnel-le-s vont être développés ci-dessous.

Pour débiter, les besoins identitaires ont toujours une fonction dans la construction de l'identité à l'adolescence. Effectivement, le besoin d'appartenance fait par exemple référence à une fonction de protection. (Metton, 2010)

Dans ce contexte, **l'appartenance à un groupe** est le besoin identitaire largement développé par les professionnel-le-s. Les critères de la formation d'un groupe sont le partage d'affinités, le fait qu'ils soient tous placés dans une même institution. La musique peut également être vecteur de lien social. Une éducatrice énonce plus de critères, tels que les vêtements, les centres d'intérêts, les fréquentations en commun, les activités communes (fumer des cigarettes ensemble), la même origine géographique, ou encore le ralliement des groupes en fonction de la répartition des étages au sein de l'institution. En résumé, les critères sont aléatoires et ne sont pas purement objectivables. Une éducatrice propose une métaphore pour parler de l'aléatoire des critères de formation d'un groupe en affirmant « les dés sont jetés » ou encore « l'addition des éléments qui sont placés, on ne sait jamais quelle somme cela va donner » (Elisa, 46 ans, Institution A). Finalement, ce qu'il faut relever de tout cela, c'est l'importance du sentiment d'appartenance, qui est l'une des motivations identitaires largement présente dans le processus de construction identitaire à l'adolescence. (Cloutier & Drapeau, 2008)

Puis, la synergie et dynamique de groupe vont influencer sur la manière dont le groupe va évoluer, mais également sur leur représentation de l'équipe éducative.

« Il y a des années où il y a des groupes très forts qui se font, qui se créent, alors ça peut être un groupe avec un leader positif, il tire en avant, et ils-elles ne nous envisagent pas comme des ennemis et des freins, et donc ils-elles nous utilisent pour avancer, on est vraiment des ressources. Et après, il y a d'autres groupes des fois qui nous envisagent pas du tout de ce côté-là, donc on est des méchants [...] » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

On remarque que la dynamique du groupe va influencer le rapport que les jeunes auront au monde, positif ou négatif. De plus, les termes « leader », « bouc-émissaire », « concurrence », « sous-groupes », « anti-groupes », « norme », « pression sociale », « rejet du groupe », sont fréquemment associés à l'évolution au sein d'un groupe.

« C'est comme dans tous groupes, il y a des leaders ; je dirai que s'il y a une fille leader, [il y a] celles qui vont s'affilier à la leader, celles qui vont se démarquer, celles qui vont avoir une concurrence. Il peut y avoir des sous-groupes, il y a des groupes qui sont complémentaires, des groupes qui sont en opposition ou des personnes en opposition. » Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 20 ans

Définir leur appartenance à cet âge, en fonction de leurs fréquentations, influencera sur l'attitude, mais permettra également de se construire une identité, par l'appartenance à un certain groupe donné, mais également par rapport à sa position dans le groupe et son individualité. Le groupe qu'aura choisi d'intégrer une adolescente influencera également sur les choix futurs de l'adolescente. (Mazzocchetti, 2007)

Ceci amène à nouveau à questionner la possibilité de développer son individualité dans un contexte où le conformisme est poussé à l'extrême, notamment à l'adolescence où l'expression individuelle peut être marginalisée. (Galland, 2008)

Ainsi, un éducateur montre l'ambiguïté qui existe entre appartenir à un groupe et se différencier du groupe :

« Voilà, c'est une fluctuation entre le monde de l'enfance et le besoin de s'individualiser, tout en restant dans un groupe, car sinon je vais me retrouver en marge, et ça va être insupportable. Donc, comment je vais être dans le groupe, tout en étant moi-même, tout en étant une fille [...] » Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 20 ans

Pour faire suite aux différents besoins liés à l'identité à l'adolescence, un besoin identitaire assimilé particulièrement à l'adolescence est le besoin d'émancipation, révélé par un besoin d'affirmation de soi, de sortir des sentiers battus, même de tricher, d'outrepasser les règles et de tester les limites.

Ce besoin fait référence au balancement entre deux identités à l'adolescence: celle de l'enfant et celle de l'adulte. Il s'agit du principe de « l'identité clivée », où l'adolescent·e est morcelé·e entre son besoin d'autonomie manifesté par son groupe de pairs, et le contrôle exercé par les adultes sur elle·lui. (Galland, 2008, p. 821)

Au-delà de ce besoin de s'émanciper, les besoins d'exister, d'être aimable et aimé·e, d'être reconnu·e sont très présents. Ces besoins font également référence à un grand besoin d'affection et d'estime de soi, qui sont souvent liés à leurs expériences de vies passées et l'estime très faible qu'ils·elles ont d'eux·d'elle-mêmes. Ces différents besoins ressortis par les professionnel·le·s font effectivement référence aux principales motivations identitaires à l'adolescence, à savoir « l'estime de soi », le « sentiment d'être une personne distincte » ou encore le « sentiment d'avoir un sens », ou dans ce contexte d'avoir un sens à son existence. (Vignoles et coll., 2006, p.309-311, cité in Cloutier & Drapeau, 2008, p.159)

A nouveau, les équipes éducatives sont sensibles aux trajectoires de vie et leurs conséquences sur les jeunes avec qui elles travaillent, ainsi que sur l'influence que cela aura sur certains comportements et les rapports au monde des adolescent·e·s. Car, finalement, chaque jeune arrive avec son histoire de vie, ses blessures, et il faut les prendre en compte pour comprendre les mécanismes internes des jeunes et les accompagner dans la construction de leur identité.

7.1.3. Politique éducative en matière de médias sociaux :

Pour développer cet axe d'analyse, j'ai séparé les propos concernant la politique éducative en matière de médias sociaux en trois catégories au vu du nombre de réponses que ce thème a apporté. Il s'agira de 1) l'accompagnement et politique

éducative, de 2) l'utilisation des technologies et supports numériques, et 3) des limites de la politique éducative mise en place au sein de l'institution.

➤ **Responsabiliser pour une utilisation des médias sociaux « saine » et autonome :**

Premièrement, voici quelques constats liés aux différentes politiques éducatives en matière de médias sociaux au sein des institutions concernées : Pour travailler avec des adolescent·e·s, la question s'est posée chez chacun·e des professionnel·le·s de la posture à adopter. Dans ce contexte, où l'avènement des smartphones et d'internet est considérable, la question a été de savoir se positionner en tant que professionnel·le ; Est-ce qu'il faut cadrer ou éduquer ? Faire confiance ou contrôler ? Le contrôle ou l'autonomie ? Restreindre ou apprendre ? Toutes ces questions montrent que les professionnel·le·s ajustent leurs questionnements et leurs réponses en fonction de la population qu'ils·elles accompagnent et des besoins de chacun·e. Les réponses à toutes ces questions ont été unanimes. L'idée est de responsabiliser les jeunes dans leur utilisation, pour qu'ils·elles deviennent autonomes et puissent gérer leur propre utilisation des médias sociaux de manière saine.

On peut relier cette approche avec l'idée de l'accompagnement éducatif partagé entre « négociation » et « autorité ». (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 97) Effectivement, le lien entre cadrer (autorité) et négocier pour permettre aux jeunes de développer leur esprit critique est une composition qui rappelle l'approche contrôle/autonomie.

De plus, les professionnel·le·s expriment le fait qu'accompagner est important, car ils·elles n'ont pas accès à tout ce que font les jeunes. Dans, ce contexte, mieux vaut éduquer que prohiber :

« Avoir un œil partout, tu ne peux pas. Mais, si par exemple tu as une jeune qui te dit qu'elle est tombée sur des trucs bizarres sur Instagram, on va lui expliquer comment tu signales une publication, comment tu bloques un compte, etc. On essaye quand même de faire en sorte que l'utilisation des réseaux soit la plus saine possible. » Clémence, 26 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 3 ans

Les professionnel·le·s s'accordent à dire que les règles sont faites pour être transgressées, surtout à l'adolescence. D'où l'importance d'accompagner ces jeunes pour les responsabiliser, dans un processus d'esprit critique et de tri des informations.

A ce sujet, les auteur·e·s Ossipow, Berthod et Aeby (2014, p. 99) ont observé que pour les éducateurs et éducatrices rencontré·e·s dans le cadre de leur recherche, le discours est le suivant :

« Les règles, c'est le boulot des ados de les transgresser. Nous, c'est notre boulot d'être en relation à travers ça tout le temps et de les reprendre, les retravailler. »

En effet, les professionnel·les, dans leur accompagnement éducatif, doivent utiliser le cadre et la répression dans certaines situations, mais pas comme fin, sinon comme moyen pour viser l'autonomie et la responsabilisation des adolescent·e·s. Cette idée fait à nouveau penser à l'idée de responsabilisation pour viser la citoyenneté. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

Puis, la question de l'accessibilité des informations sur les réseaux sociaux est également ressortie auprès de trois professionnel·le·s.

En effet, les jeunes ont accès à une quantité impressionnante d'informations d'images, publications, articles, vidéos, etc. On ne peut pas contrôler ce qui circule sur les médias sociaux, alors, il est important de leur apprendre comment gérer ces différentes sources et évaluer la crédibilité de ces dernières. (Stenger, 2015)

Un professionnel (Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution depuis 20 ans) propose une piste d'action intéressante : la conscientisation et la responsabilisation pour développer l'esprit critique.

La prochaine constatation importante pour les professionnel·le·s interrogé·e·s soulève la nécessité d'utiliser les supports numériques dans une visée éducative, mais également de faire venir des intervenant·e·s extérieur·e·s. Effectivement, l'un d'entre eux propose régulièrement dans son suivi d'utiliser la presse, certaines émissions et reportages et de s'en servir comme outil éducatif. Trois autres professionnelles d'une même institution ont fait appel, dans le cadre institutionnel, à des intervenant·e·s externes et soulèvent la pertinence de cette action. Les thématiques de la légalité, des actes punissables, des risques ou encore de la mise en danger sur internet ont été travaillées lors de ces rencontres. La visée de cette action revient à responsabiliser les jeunes sur leur participation et l'implication de leurs actes sur les médias sociaux.

Une dernière constatation de deux professionnel·le·s valorise le travail autour de la recherche d'alternatives aux médias sociaux dans leur prise en charge au quotidien. Effectivement, une éducatrice propose régulièrement de faire des jeux de société, ou différentes activités, afin de valoriser le fait de faire différemment, à la place d'occuper son temps sur les médias sociaux. Effectivement, c'est le rôle des adultes de créer des espaces de déconnexion. (Balleys, 2018) De plus, il faut rappeler que de surinvestir la recherche d'interactions via les médias sociaux empêche l'épanouissement dans diverses autres sphères de la vie privée. (Stenger, 2015)

Il y a finalement quelques règles importantes à respecter, telles que l'absence de téléphones à table (règle présente dans toutes les équipes éducatives interrogées), ou pendant les moments communs, l'interdiction des smartphones durant les cours ou les heures d'étude. La règle unanime du « tu gères, tu gardes ; tu gères pas, on confisque (les smartphones) », dans un but d'apprentissage et de responsabilisation est également citée par chacun·e des professionnel·le·s. Enfin, il n'y a finalement rien d'officiel dans les différentes politiques éducatives mentionnées, si ce n'est de prétendre à l'autonomie et la responsabilisation des jeunes dans leur utilisation afin de garantir une utilisation « saine ». Effectivement, les politiques éducatives élaborées par les deux institutions sont construites avec le bon sens et par un processus essai-erreur. Il paraît plus pertinent d'accompagner les jeunes de telle manière, plutôt que de rigidifier la prise en charge par des procédures qui ne prennent pas en compte la réalité d'aujourd'hui et les besoins fluctuants des jeunes.

De plus, exercer un certain contrôle et poser du cadre est important, mais il faut avant tout permettre aux jeunes de se débrouiller et de trouver des solutions par elles·eux·mêmes, car comme dit plus haut :

« Effectivement, ça n'a pas de sens [de mettre des règles], [...] c'est quand même le but du jeu d'un·e jeune qui est placé·e la plupart du temps, ça fait partie des règles, c'est de tricher. Donc, en plus, on leur donne le moyen de tricher. » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

Effectivement, les règles institutionnelles sont un outil intéressant et sécurisant pour les professionnel·le·s, à condition qu'elles aient du sens pour celles et ceux qui les utilisent. (Mazzocchetti, 2007)

➤ **Le smartphone comme prolongement de l'identité :**

Le support numérique privilégié est unanimement le smartphone.

La console de jeu est également une activité pratiquée et appréciée des adolescent·e·s. Selon une autre professionnelle de l'institution B, la console de jeu pratiquée sur la télévision peut être un vecteur de lien social. Effectivement, les jeunes ne font pas que jouer, mais échanger, discuter, rigoler ensemble avec comme prétexte le jeu vidéo en cours.

Effectivement, les médias sociaux sont une nouvelle manière d'entrer en lien et de sociabiliser. C'est un support qui permet la continuité des échanges entre pairs. (Ellison et al. 2007 ; Lethiais Roudaut, 2010 ; Notley 2010 ; Valenzuela et al., 2009, cités par Stenger, 2015, p. 162) C'est également le lieu où une grande partie de la socialisation se fait. (Balley, 2018)

Les médias sociaux privilégiés des adolescent·e·s sont YouTube, WhatsApp, Instagram et Snapchat. Facebook est également mentionné : l'application est considérée comme dépassée, sauf pour une professionnelle qui prétend que la messagerie sert toujours aux adolescent·e·s. L'application Spotify est également utilisée pour écouter de la musique, selon une professionnelle. Une autre professionnelle nomme Netflix comme média utilisé par les adolescent·e·s pour regarder des films et séries.

Les jeunes ont des activités différentes, en fonction des plateformes et applications qu'ils utilisent. Les activités privilégiées sont de regarder des séries, le chat (en duo ou en groupe), ainsi que les vidéos et la musique sur YouTube. Le suivi des Youtubers et Youtubeuses sont également une activité privilégiée des adolescent·e·s. Une éducatrice précise que la messagerie de Snapchat est particulièrement appréciée des jeunes, car elle est éphémère.

Cette constatation rappelle la préférence des adolescent·e·s à utiliser certains supports selon quatre caractéristiques : « la persistance », « la duplicabilité », « le potentiel de diffusion » et « l'accessibilité ». (Stenger, 2015, p. 162) Ici, on remarque que la notion de « persistance », définissant une des quatre caractéristiques qui déterminera l'utilisation des jeunes, les incite à utiliser ce support en particulier (la messagerie de Snapchat) pour sa notion d'« éphémère ».

Une professionnelle classe les activités des jeunes de manière précise : Netflix pour regarder des séries, Instagram pour regarder des vidéos de rôle, YouTube pour des vidéos d'humour, et Snapchat pour les photos et le chat. Selon les catégories de supports (relationnels, matériels, intellectuels) (Stenger, 2015, p. 170), on pourrait qualifier les apports recherchés par les adolescent·e·s selon les trois classifications. Effectivement, tout ce qui est vidéo de rôle se rapporte à un apport « intellectuel » car elle incite à la réflexion. Les publications de photos sur

Snapchat font référence à l'apport « matériel », car elle touche à l'image de soi, et le chat faire référence à une recherche « relationnelle ».

En outre, les filles ont plus tendance à utiliser les médias sociaux dans un but relationnel, c'est-à-dire pour utiliser les messageries, commenter des publications, des photos, échanger dans des groupes, etc. Selon deux éducateurs et éducatrices, elles apprécient également regarder des tutoriels de maquillage et d'habillement. Elles apprécient également prendre des photos et les envoyer ou les publier sur les médias sociaux. Cela n'est pas étonnant, car comme le disent les auteurs Douvan et Adelson (Cloutier & Drapeau, 2008), la construction de l'identité personnelle féminine se fait principalement par une recherche de relations interpersonnelles.

Les garçons ont plus tendance à regarder des matchs de foot, mais également à regarder différents types de vidéos sur YouTube (principalement des vidéos humoristiques).

Proportionnellement, les filles sont plus connectées sur les médias sociaux que les garçons, selon les observations de deux professionnel·le·s.

Le dernier point intéressant à d'aborder est l'importance du smartphone dans le quotidien des adolescent·e·s. En effet, certain·e·s déclarent :

« *Ils·elles sont tout le temps connecté·e·s, c'est leur vie d'être sur les médias sociaux.* » Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois

« *Le natel, c'est pas que le natel, ça fait partie de leur corps.* » Clémence, 26 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 3 ans

« *[...] On arrache pas des mains un téléphone à un·e ado, parce que si on lui arrache le téléphone des mains, ça a le même effet que si on lui coupait la main actuellement.* » Charlotte, 25 ans, professionnelle non diplômée, remplaçante fixe dans l'institution B depuis 3 ans

« *C'est une prolongation de leur identité [...] C'est vraiment un besoin vital ces réseaux sociaux, ce natel et tout ça. Ça a tout remplacé : ça a remplacé le dictionnaire, ça a remplacé la poste, ça a remplacé le téléphone fixe de la maison, l'ordinateur. Ils·elles savent même plus utiliser un ordinateur ces jeunes, ils·elles sont sur leurs natels.* » Charlotte, 25 ans, professionnelle non diplômée, remplaçante fixe dans l'institution B depuis 3 ans

On constate donc l'importance qu'occupe aujourd'hui le phénomène du smartphone et des médias sociaux chez les jeunes. La sociologue Claire Balleys (2018) avait également qualifié, lors d'une conférence, les téléphones mobiles comme une « prolongation de soi », pour mettre en avant le fait que la construction identitaire se fait beaucoup par le biais des médias sociaux et qu'ils détiennent une importance considérable dans le quotidien des adolescent·e·s.

Effectivement, les médias participent à la construction identitaire à l'adolescence. Ils permettent une mise en scène de soi et une manière de s'inventer ou de se réinventer virtuellement de façon à se valoriser. Ils sont également supports d'apprentissages sociaux et supports de la création et de la continuité des liens sociaux. Finalement, le rôle des médias sociaux qui nous intéresse particulièrement dans ce contexte est le « degré d'interaction ». (Stenger, 2015, p.

177) Il fait référence à la recherche d'interaction via les médias sociaux. Ainsi, certain·e·s adolescent·e·s investiront plus les médias sociaux avec une utilisation plus diffuse. D'autres investiront les médias sociaux pour une utilisation privée et limitée. Finalement, on peut se demander si l'investissement des adolescent·e·s dans les médias sociaux est en corrélation avec la (quasi) dépendance à leurs smartphones (le smartphone comme prolongement du corps et de l'identité).

Dans ce même contexte, certain·e·s professionnel·le·s font le lien avec le besoin d'exister, comblé via les médias sociaux. Effectivement, alors qu'un éducateur soulève le besoin de travailler le côté identitaire dans l'accompagnement à l'utilisation adéquate des nouvelles technologies, d'autres parlent du besoin d'exister, de se montrer, de jouer un rôle, comblé par l'intermédiaire des médias sociaux. A ce propos, une éducatrice exprime la nécessité de trouver d'autres stratégies afin de combler leurs besoins identitaires, ici en l'occurrence, un besoin de reconnaissance. Effectivement, faire réaliser aux jeunes qu'ils peuvent combler leurs besoins identitaires d'une manière différente que de se connecter leur permet d'investir d'autres activités qui leur font du bien.

A nouveau, on relève qu'il y a une recherche identitaire importante exercée via les médias sociaux. (Stenger, 2015) De plus, rappelons que cette recherche identitaire faite par l'intermédiaire des médias sociaux exprime un besoin d'être reconnu·e·s par les pairs, de valider son identité en devenir et sa quête de soi à travers les autres. (Balleys, 2018)

➤ **L'évolution constante des médias sociaux, principale difficulté pour les professionnel·le·s :**

Les professionnel·le·s ont exposés différents risques et limites concernant l'utilisation des nouvelles technologies et la politique établie concernant cette utilisation.

La principale limite exposée par quatre des éducateurs et éducatrices relèvent de la méconnaissance ou lacunes des médias sociaux et nouvelles technologies. Effectivement, ces professionnel·le·s affirment être dépassé·e·s par l'émergence de ces nouvelles technologies. L'un d'entre elles et eux affirme profiter de son retard pour ouvrir la discussion sur l'utilisation des jeunes. Un autre soulève l'importance de travailler avec les médias sociaux, puisqu'à l'heure actuelle on ne maîtrise pas ce qui se passe en ligne. L'affirmation qui revient chez plusieurs des professionnel·le·s est également le fait qu'ils·elles aient toujours deux ou trois temps de retard dans ce domaine. Par exemple, les éducateurs et éducatrices au sein de toutes les institutions proposent un réseau wifi, en accès libre, ou réglementé par un horaire d'utilisation. Cependant, cela ne sert à rien de couper le wifi ou bloquer certains contenus, car beaucoup ont la 4G illimitée et ils·elles se partagent la connexion. Une autre professionnelle explique également que le wifi de l'institution a déjà été piraté par un groupe de jeunes. Voilà pourquoi, il vaut mieux travailler avec les nouvelles technologies, plutôt que d'ajouter des nouvelles règles, auxquelles les jeunes trouveront des nouvelles solutions afin de les outrepasser. Cela rappelle également la nécessité pour les adultes d'acquérir des compétences médiatiques pour rester à la page et permettre de ne pas diaboliser l'utilisation des jeunes par méconnaissance. (Jeunes et Médias, 2018) De plus, on constate à nouveau que de mettre des règles demande de jongler avec, en

sachant que les jeunes vont les outrepasser tôt au tard. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014)

« Ils-elles ont dix longueurs d'avance sur nous, sur tout ce qu'on peut mettre en place. Donc, plus que tant cadrer, non. C'est vraiment éduquer par rapport à ça, c'est la seule chose. Cadrer, mettre une politique institutionnelle, non. » Elisa, 46 ans, éducatrice sociale dans l'institution A depuis 10 ans

Une autre limite exposée par l'une des professionnelles interrogée met en évidence la zone d'ombre qui réside par rapport à l'utilisation des jeunes à travers les médias sociaux. Effectivement, le constat est que l'utilisation des médias sociaux est contrôlée dans la gestion, mais pas dans le contenu. Une autre éducatrice confirme le fait qu'il y a effectivement des moments où les jeunes sont livrés à eux-mêmes et l'équipe éducative n'est pas là pour avoir un œil sur ce qu'ils-elles font. Cette même professionnelle parle des risques liés à l'accessibilité. Les risques et dangers liés à l'accessibilité des contenus sont donc un réel enjeu pour les équipes éducatives à l'heure actuelle.

Finalement, le harcèlement sur internet est également une problématique rencontrée et citée par deux professionnel-le-s, sans parler de la pratique du « sexting », qui est également présente et abordée par trois professionnel-le-s.

Il faut rappeler que le harcèlement en ligne a augmenté considérablement avec l'apparition des médias sociaux. Effectivement, le fait de se cacher derrière un écran laisse la liberté de dire des choses qu'on n'oserait pas dire dans la réalité sociale. (Levard & Soulas, 2010)

Cette problématique de « sexting » fait référence à l'envoi de photos ou vidéos dévoilant l'intimité via les médias sociaux. Cette pratique est considérée comme problématique, car elle touche à l'intimité et au corps, mais également car il y a eu des problèmes de divulgation et d'envoi massif de photos dévoilant l'intimité, provoquant de réelles conséquences sur la personne auteure des photos dénudées. La prise en charge dans des situations de « sexting » revient à une prise de conscience de sa féminité et des codes culturels liés au genre. Effectivement, il s'agit d'évoluer avec la jeune dans un processus d'autoréflexion pour lui permettre d'analyser ce qu'elle transmet comme message dans sa manière de se comporter, de se vêtir, de se maquiller. C'est un travail autour de la valorisation de la représentation du corps et du soi. (Mazzocchetti, 2007) Finalement, le rôle des éducateurs et éducatrices dans ce genre de situations revient également à cadrer davantage, et à élaborer des stratégies pour protéger la jeune fille d'elle-même. Un travail autour de l'estime de soi et des conséquences de ses actes est également important dans de telles situations. Ici, l'idée de responsabilisation et de citoyenneté sont encore présentes. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014) On constate effectivement que peu importe la problématique, responsabiliser pour rendre citoyen est un incontournable dans l'accompagnement éducatif.

Enfin, en dépit des risques occasionnés par l'utilisation des médias, une éducatrice rappelle très justement que cette utilisation est également vectrice de liens sociaux, et qu'elle peut être bénéfique pour développer des compétences et apprentissages. Elle explique par exemple le cas d'une adolescente en échec scolaire qui a appris l'anglais via les médias sociaux, en regardant des séries en anglais. L'important réside donc dans la manière et les objectifs d'utilisation de ces

médias, même s'il ne faut pas banaliser les conséquences de certaines pratiques pour le développement des adolescent·e·s.

7.1.4. Questions de genre

➤ Le corps au cœur des changements à l'adolescence

Pour toutes et tous les professionnel·le·s, le corps est un sujet on ne peut plus sérieux chez les adolescentes. Il y a d'abord une dimension de respect de soi, de son corps, et de sa valeur, lié à l'estime de soi. La dimension du changement pubertaire est également très présente à l'adolescence. En approfondissant, on se rend compte que les deux notions (estime de soi et changements pubertaires) sont liées, puisque comme il a été dit dans la théorie (Cloutier & Drapeau, 2008) : L'adolescent·e se soucie beaucoup de l'image qu'il·elle dégage, lié notamment aux changements pubertaires, et surtout parce qu'elle est directement liée avec la notion de l'estime de soi. On comprend donc le lien étroit entre les changements pubertaires, l'évolution du corps à l'adolescence, et le besoin de se réapproprier son corps changeant pour construire son estime de soi. Cela peut provoquer deux réactions contraires face à ces changements liés au corps : le camouflage ou la démonstration. Soit la jeune fille ne va pas accepter l'évolution de son corps et va le cacher, soit elle va trop en montrer, ce qui va être perçu comme inadéquat et transmettre des messages confus liés à certaines tenues ou comportements. Comme le dit très bien un éducateur et une éducatrice de l'institution A, les comportements des adolescentes sont parfois ambigus, car leur corps change, provoque des effets chez les garçons et elles en jouent. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'elles veulent avoir des relations sexuelles avec cette personne, mais simplement qu'elles apprennent à interagir avec leur corps d'adulte. Il faut donc être attentives et attentifs à la construction de l'image corporelle d'une jeune fille à l'adolescence et à comment elle va l'exprimer à l'intérieur, mais surtout à l'extérieur de l'institution.

Puis, un éducateur (Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 20 ans) associe au sujet du corps les termes de « top model » ou « sport addict ». Pour lui, la beauté liée au corps chez les adolescentes se caractérise de telle manière. Une éducatrice (Clémence, 26 ans, éducatrice sociale depuis 3 ans dans l'institution B) relève les caractéristiques corporelles liées au poids « grosse ou mince » comme importantes dans l'image corporelle à la puberté chez la femme. Elle expose aussi le fait que les filles sont sujettes à la comparaison à propos de leur physique. Enfin, un dernier éducateur (Henry, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 9 ans) associe le corps à la notion d'hypersexualisation. Selon lui, les adolescentes reçoivent des messages de féminité où le corps est hypersexualisé. Finalement, on constate ici une pression liée au corps à la puberté, pression souvent intériorisée qui devient source d'insatisfaction corporelle. (Cloutier & Drapeau, 2008) A propos d'insatisfaction corporelle, un éducateur (Michel, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 20 ans) et une éducatrice (Elisa, 46 ans) de la même institution, mais d'une équipe éducative différente, évoquent avoir été confrontés durant leur carrière à des cas de troubles alimentaires.

Enfin, la construction corporelle à la puberté se fait de manière différente entre un garçon et une fille. Effectivement, une éducatrice affirme à plusieurs reprises que les filles sont moins bien dans leur basket que les garçons. Elle ajoute également que pour les garçons, accepter son corps « c'est assez facile. » (Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois). Une autre éducatrice de l'institution B explique qu'un homme sera fier d'acquiescer un corps d'adulte. Il se sentira valorisé. Une fille se sentira honteuse des changements pubertaires. Une dernière éducatrice de la même institution exprime le fait que les garçons seront plus à l'aise face aux changements corporels et à l'acceptation de leur corps. On constate ici une différence dans l'acceptation des changements pubertaires chez les filles et les garçons. Cette constatation est confirmée par plusieurs auteurs (Thompson, Heinberg, Altabe et Tantleff-Dunn, 1999 cités in Cloutier & Drapeau, 2008), qui s'accordent à dire que la satisfaction corporelle décline à la puberté chez les filles, alors qu'elle accroît chez les garçons.

➤ **La notion de féminité, trop souvent associée à la séduction et à la provocation**

La première constatation est que la féminité est souvent associée au terme de séduction. Effectivement, lorsque l'on fait référence à certains comportements associés au genre féminin, la séduction est un sujet qui ressort majoritairement. Ce qui n'est guère étonnant finalement, car la féminité se définit en partie par des caractéristiques liées à l'érotisme et à la sexualité. (Roventa-Frumusani, 2009) La question de la féminité est souvent également associée à la transgression et à la provocation, voire même à la vulgarité. Le discours envers les femmes et leur féminité peut souvent se qualifier autour de termes dégradants. Par exemple, une éducatrice parlera des relations entre filles-garçons, où la fille sera qualifiée soit de « aguicheuse, allumeuse ou trop en retrait ». A ce propos, une éducatrice explique l'histoire d'une jeune fille, dépassée par certains événements qui se voit attribuer « la fameuse réputation de salope », alors qu'elle ne cherchait qu'à être aimée. Il peut en effet y avoir certaines confusions dans le rôle de la femme, où à l'adolescence, la sexualité représente l'acte d'amour ultime. Les équipes éducatives doivent donc s'atteler à faire comprendre aux jeunes filles que faire l'amour n'est pas la seule manière d'aimer et de se sentir aimable. Très régulièrement, les termes de « vulgaire », « salope » se font entendre dans le discours des professionnel·le·s pour parler de la manière dont est qualifiée la féminité à l'adolescence, par les garçons, mais aussi parfois par les filles de l'institution et démontrent la difficulté à établir de manière saine son identité féminine. Une éducatrice donne une piste d'action concernant cette problématique, en proposant des exercices d'empathie par rapport à la femme. Ces exercices sont par exemple mis en place, lorsque le groupe de jeunes filles et garçons écoutent des chansons de rap dégradantes pour la femme. C'est alors une occasion pour ouvrir le débat et inviter à être plus empathique envers la femme et les mots employés pour la qualifier, même au travers de chansons. Finalement, ces problématiques où la femme est qualifiée de manière dégradante sont également liées aux images et aux stéréotypes de genre perpétués dans les médias. (Thérenty, 2009) La femme, dans ce contexte, est réduite au statut de femme-objet. (Remaury, 2000)

La féminité se traduit principalement par des caractéristiques physiques et par l'apparence. Effectivement, lorsque l'on parle de féminité certains termes

ressortent principalement chez les professionnel-le-s dans le discours des adolescentes : fringues, maquillage, parfum, habits, tenues vestimentaires, habillement décolletés, coloration de cheveux, talons, soutif, shopping, se faire belle, être belle, ainsi que toutes les composantes liées au corps et au poids (grande /petite poitrine, montrer ses atouts, maigre, plate, filiforme, grosse, mince, formes, fesses, seins, apparence). A nouveau, cela confirme les dires de l'auteur Remaury (Remaury, 2000) selon lesquels la femme et son corps sont assimilés. En effet, nous constatons qu'une femme et les composantes de sa féminité seront définies par ses caractéristiques physiques principalement. Cela fait également référence au terme « d'hyper-ritualisation », où la femme est mise en scènes selon les idéaux sociaux au travers de composantes exagérées. (Goffman, 1977) La présence de stéréotypes de genre et l'importance d'y être attentive et attentif dans son accompagnement sont des faits mentionnés par plusieurs professionnel-le-s. Effectivement, un éducateur parle même d'une inégalité de traitement, où il avoue avoir tendance à plus réprimander une fille lorsqu'elle mange bruyamment à table, alors qu'il ne dit rien lorsque c'est un garçon qui le fait. Un autre éducateur utilise également la provocation avec des stéréotypes de genre dans son approche, dans le but de faire passer un message aux filles. Par exemple, il dira aux jeunes filles :

« Tu es une fille, tu vas faire la vaisselle. [...] C'est pas parce que c'est une fille qu'elle doit faire la vaisselle, et c'est pas parce que c'est une fille qu'elle doit tout accepter. » Henry, 50 ans, éducateur social dans l'institution A depuis 9 ans

Pour l'éducateur, (Henry, 50 ans) c'est ainsi en poussant à l'extrême certains stéréotypes, que les filles vont réagir et forger leur identité sur ce qu'elles acceptent ou non en tant que femmes.

Une éducatrice de l'institution A (Elisa, 46 ans) admet être sensible aux questions de genre dans son travail au quotidien. Une autre éducatrice de l'institution B (Charlotte, 25 ans) est plus catégorique, en affirmant ne pas faire de distinction de genre dans son travail. Finalement, il apparaît que les questions de genre sont effectivement des problématiques présentes dans le travail éducatif et qu'il est important de le garder à l'esprit pour accompagner chaque individu dans sa spécificité et son unicité.

➤ **Des modèles et identifications au travers des chansons de rap**

La musique est un sujet qui est extrêmement présent, voire existentiel chez des adolescentes en pleine évolution et construction identitaire. Cinq professionnel-le-s commentent la place que la musique occupe dans le quotidien des adolescentes.

Un premier éducateur (Michel, 50 ans) considère la musique comme une « place identitaire » dans un groupe ou une sorte de « ralliement » au travers de la musique. Il est vrai que le style de musique est un critère d'intégration à un groupe. La musique est considérée comme une passion commune, ce qui les relie entre eux. Une éducatrice (Isabelle, 35 ans) qualifie les jeunes avec qui elle travaille de « mélomanes », pour signifier à quel point la musique occupe une place essentielle au quotidien pour ces adolescent-e-s. Néanmoins, il est vrai que pour être accepté au sein de la communauté du foyer, il faut adhérer au style

musical adopté par les autres membres, sans quoi, le ou la jeune sera marginalisé·e et mis·e de côté.

« *Ils écoutent tous du Jul ; du moment que ça devient la norme du foyer et que c'est partagé, tout le monde y adhère.* » Isabelle, 35 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 5 mois

Jul est effectivement le chanteur qui revient unanimement dans toutes les équipes éducatives lorsque l'on parle musique. Jul est un rappeur français qui a fait une ascension fulgurante grâce à quelques succès depuis maintenant quelques années, surtout auprès des adolescents et adolescentes. Ici, on relève la présence de la notion de « conformisme », où lorsqu'une norme se crée, les jeunes doivent y adhérer pour ne pas être marginalisés. (Galland, 2008)

Ce qui est également unanime dans toutes les équipes éducatives interrogées, c'est que le rap est le style de musique largement apprécié par toutes et tous.

Certain·e·s éducateurs et éducatrices vont même jusqu'à déclarer que la musique joue un rôle important dans la construction identitaire, car les adolescent·e·s s'identifient et se construisent au travers des paroles des artistes. Cela questionne à nouveau sur la problématique de l'image de la femme parfois associée à des messages dégradants, notamment dans certaines paroles de rap.

« *Elles écoutent énormément de chansons où elles s'autotraitent de salope en chantant les paroles.* » Charlotte, 25 ans, professionnelle non diplômée, remplaçante fixe dans l'institution B depuis 3 ans

Une autre éducatrice (Isabelle, 35 ans, institution B) confirme le fait que les musiques de rap écoutées par les jeunes filles ne mettent malheureusement jamais en valeur le rôle et la place de la femme, bien au contraire. Ces modèles contiennent des caractéristiques sexistes et dévalorisantes qui renforcent certains stéréotypes de genre et une certaine domination masculine par rapport au statut de la femme. Il y a donc tout un travail à faire autour de l'identité de femme et du respect à la femme, afin d'apprendre aux adolescentes à se respecter soi-même.

Cette même éducatrice identifie également la musique comme un outil de gestion des émotions. Effectivement, selon elle, la musique écoutée est souvent très vulgaire, mais surtout très joyeuse. Ainsi, les adolescent·e·s régulent leurs émotions avec des sons, des mélodies, des paroles, qui leur permettent de réguler leurs humeurs et de contrôler leurs émotions changeantes. La musique peut donc être un outil précieux.

➤ **Des modèles et identifications associés au critère de popularité**

La première constatation est que les modèles auxquels s'identifient les adolescentes sont éphémères et évoluent rapidement. Effectivement, les éducateurs et éducatrices ont su identifier les dernières figures et modèles des adolescentes ces dernières années : il s'agit de Lady Gaga, Kim Kardashian, Rihanna, Nicky Minaj, les rappeurs (dont Jul prioritairement), les stars de télé-réalité et de show-business. Néanmoins, ces modèles ne sont plus d'actualité

selon les dires des professionnel-le-s. Ils-elles n'arrivent cependant pas à définir clairement les modèles auxquels s'identifient les adolescentes actuellement. Le critère de la popularité et de la célébrité est néanmoins le critère qui définit, selon les professionnel-le-s, l'intérêt porté par les adolescentes à certains modèles.

Effectivement, selon un premier éducateur (Michel, 50 ans), l'important pour ces adolescentes, c'est d'être sur le devant de la scène, pour exister. En effet, les jeunes filles regardent des photos d'autres femmes dans les médias. Ce qui les attire, c'est l'envie d'être aimées, le prestige, la visibilité et la popularité des icônes qu'elles suivent. Le nombre de « fans » et de « followers » est également essentiel ; effectivement avoir des « followers » et des « likes » est associé à un message de réussite. En définitive, elles n'ont pas toutes les mêmes modèles, mais les mêmes critères pour définir leurs modèles. Deux autres éducateurs et éducatrices identifient également une recherche de reconnaissance et de célébrité pour définir les critères d'identification des modèles des adolescentes.

L'autre constatation, c'est la diffusion des stéréotypes de genre via les médias sociaux. Malgré l'impossibilité à définir des modèles unanimes, toutes et tous s'accordent à dire que les images véhiculées par les médias sociaux, ainsi que la mode influencent les adolescentes dans la construction de leur identité. Ce qui est étrange, c'est la difficulté des professionnel-le-s à admettre une identification à des modèles par les adolescentes, alors qu'ils énoncent clairement l'influence des médias sur ces jeunes filles et les critères des modèles qui attirent les adolescentes. Néanmoins, cela confirme l'idée d'identification des femmes aux images véhiculées par les différents médias (Remaury, 2000).

De plus, la diffusion des images de femmes idéalisées ou même caricaturales dans les médias sociaux impacte négativement la satisfaction corporelle des adolescentes. (Cloutier & Drapeau, 2008) Effectivement, les adolescentes se focalisent sur un idéal de beauté qu'elles n'atteindront vraisemblablement jamais. Certaines en ont conscience et réagissent face à ces canons de beauté.

« On parlait aussi de Nicky Minaj hier, qui s'est fait refaire pour être belle, et être bien dans ses clips, être un modèle. Eh bien, elles (les adolescentes) disaient : « Mais, moi, je la trouve dégueulasse cette femme, parce que tu prends une boîte en plastique et c'est la même chose. C'est tout faux, c'est pas joli. ». Après, elles ont ce regard, ce sens un peu critique sur les stars, mais c'est pas pour autant qu'elles ont de l'estime pour elles. » Clémence, 26 ans, éducatrice sociale dans l'institution B depuis 3 ans

Néanmoins, malgré l'esprit critique qui permet de prendre du recul par rapport à ce qui est diffusé dans les médias sociaux, ces images impactent négativement l'estime de soi des adolescentes, avec une image de soi meurtrie par les idéaux de beauté véhiculés. Cela fait également étroitement référence à l'idée d'« internalisation », qui va inciter les femmes à adopter les valeurs socioculturelles et les normes sociales véhiculées sur les médias sociaux à son propre système de valeur. (Rousseau, Rusinek, Valls, & Callahan, 2010)

De plus, les images sur lesquelles s'attardent les adolescentes sont représentées par des modèles de genre avec certaines caractéristiques claires : un critère d'hypersexualisation dans l'habillement et l'attitude, un impératif à être belle et à plaire (en mettant en avant ses atouts, par le maquillage, les tenues

vestimentaires,...), le critère de beauté, l'importance de l'image renvoyée et de la mode, le poids,... Une éducatrice définit la recherche de beauté des adolescentes de telle manière : « une belle femme, avec un beau corps, qui danse bien. » (Elisa, 46 ans, institution A)

7.2. Synthèse

Suite au travail de composition entre la recherche de terrain et les connaissances théoriques, nous pouvons maintenant infirmer ou confirmer mes hypothèses de départ, en gardant en tête ma question de recherche :

« Quels sont les outils mis en place aux niveaux institutionnel et professionnel pour accompagner les adolescentes en institution dans l'utilisation des médias sociaux, et de quelle manière apprivoisent-elles les messages de genre diffusés par ce biais ? »

7.2.1. Vérification des hypothèses

Ma première hypothèse :

L'équipe éducative ajuste son intervention en fonction des besoins identitaires des adolescentes.

Pour cette hypothèse, mon idée première était de questionner si les équipes éducatives prennent en comptes les particularités des problématiques des personnes qu'elles accompagnent. Effectivement, l'adolescence est marquée par une transition entre le monde de l'enfance et des adultes, et ainsi une découverte et construction identitaire importante. Dans cet état d'esprit, il me paraissait pertinent de questionner l'ajustement des professionnel·le·s face aux problématiques d'une population cible, ici en l'occurrence, des adolescentes.

Premièrement, il est important de préciser que les éducateurs et éducatrices interrogé·e·s ont une palette d'outils éducatifs généreuse à laquelle ils·elles peuvent se référer. De plus, au-delà des outils propres au fonctionnement institutionnel, les professionnel·le·s ont acquis tout au long de leur carrière des outils plus intuitifs, en les adaptant à leur personnalité. Le processus d'essai-erreur fait partie de ce savoir-faire intuitif, qui permet d'aller au-delà des procédures, pour observer et ajuster ses comportements face à la personne accompagnée. L'idée que l'équipe éducative ajuste son intervention de manière perpétuelle est validée.

Puis, en questionnant les professionnel·le·s sur les comportements et les besoins des adolescent·e·s qu'ils·elles accompagnaient, j'ai constaté que les réponses étaient riches, et très similaires entre les différent·e·s professionnel·le·s et équipes éducatives. De même, les besoins identitaires mentionnés par les éducateurs et éducatrices coïncidaient avec les apports théoriques mentionnés. On constate donc qu'un travail de réflexion autour des besoins identitaires à l'adolescence a été mené par les différent·e·s professionnel·le·s interrogé·e·s.

Au vu de ma question de recherche adoptant une orientation genrée, je me suis également questionnée sur la prise en compte des problématiques et besoins d'ordre féminin. A ce niveau-là, j'ai parfois constaté une confusion dans le rôle professionnel de chacun·e. Effectivement, le discours de l'importance de l'égalité des sexes et de traitement a été argumenté par la majorité des interlocuteurs et interlocutrices. Ainsi, à la question de la différenciation de prise en charge filles-garçons, j'ai ressenti quelques réticences, car l'égalité des sexes est un débat social dont le travail social est le premier partisan. Finalement, au-delà de la réticence à parler des différences de prise en charge, les professionnel·le·s ont su déceler des problématiques typiquement féminines. Les problématiques féminines se rapportent finalement beaucoup à tout ce qui est lié au corps féminin et à sa sexualité (contraception, sexualité, violences sexuelles et sexting, apprentissage de son corps et du respect de son corps, travail d'empathie envers la femme, construction de son identité en tant que femme,...) Cela me pousse une nouvelle fois à faire le lien avec les écrits de Remaury (2000) qui parle d'une analogie faite entre la femme et son corps ; l'identité de femme est réduite à son corps. On relève tout de même que questionner les rapports de genre est encore un débat sensible qu'il convient de manier avec délicatesse et respect.

En définitive, cette première hypothèse peut être validée suite aux constatations qui suivent : Les équipes éducatives ont acquis un nombre de compétences et d'outils professionnels et personnels importants et ajustent et réévaluent leur prise en charge constamment. Elles ont su déceler et prendre en comptes les différentes problématiques et les besoins identitaires rattachés à cette période de transition qu'est l'adolescence. Finalement, les professionnel·le·s prennent en compte les besoins liés au développement de la construction de son identité en tant que femme, et mettent en avant des manières adéquates d'accompagner les adolescentes dans cette recherche.

Ma seconde hypothèse :

L'accompagnement éducatif proposé autour des médias sociaux impacte les adolescentes dans leur propre utilisation.

Premièrement, il est important de préciser que dans ce travail de recherche, nous avons le discours de l'utilisation des médias sociaux des adolescentes du point de vue des professionnel·le·s. Le discours des adolescentes n'est pas pris en compte dans ce travail.

En ce qui concerne l'accompagnement éducatif autour des médias sociaux, nous constatons qu'il est riche. Effectivement, l'utilisation des médias sociaux par les jeunes est une problématique sociale actuelle, qui nécessite que les équipes éducatives se mobilisent pour y répondre de manière adéquate. De plus, les médias sociaux sont en constante mouvance, avec des améliorations technologiques, et il faut pouvoir rester à la page et être inventif et inventive pour réagir à ce phénomène.

L'accompagnement proposé autour des médias sociaux par les différentes équipes éducatives est lucide et prend en compte le contexte dans lequel s'inscrit la prise en charge. Effectivement, travailler avec des adolescent·e·s, mais

également avec certaines technologies qu'elles ne maîtrisent pas demande de comprendre le contexte d'intervention et de s'y adapter. C'est ce qui est fait par les différent·e·s professionnel·le·s en proposant un accompagnement vers l'autonomie, plutôt qu'une procédure rigide qui enfermerait et restreindrait le champ d'action des professionnel·le·s.

En ce qui concerne l'impact de l'intervention des équipes éducatives sur les adolescentes, il n'est observable ici que du point de vue des professionnel·le·s. Le fait est que les adolescent·e·s ont accès à beaucoup d'informations qui échappent aux éducateurs et éducatrices. A partir de cette constatation, les professionnel·le·s choisissent de leur donner les outils pour utiliser les technologies de manière saine et en toute sécurité. Les outils transmis aux adolescent·e·s pour gérer leur utilisation des médias sociaux sont pertinents : effectivement, faire venir des intervenant·e·s extérieur·e·s pour les informer sur les thématiques des risques, des lois en matière de diffusion des images, etc., permet une responsabilisation des jeunes face à leur utilisation. De plus, plusieurs adolescentes sollicitent l'équipe éducative lorsqu'elles ont des doutes ou des questions sur des contenus ou leur propre utilisation. Cela montre que l'accompagnement des adultes est nécessaire, mais aussi utile du point de vue des jeunes, sans quoi elles ne viendraient pas demander des conseils. Puis, à la suite de certaines discussions avec des adolescentes, des professionnel·le·s ont dit avoir observé ou eu des commentaires sur un changement d'utilisation ou des pratiques de la part des jeunes.

Au vu de ces diverses constatations, certains indicateurs nous montrent que l'accompagnement éducatif est utile aux jeunes : en effet, l'observation de changements de comportements et de discours à la suite de discussions avec des professionnel·le·s, ainsi que la sollicitation de l'équipe éducative par les jeunes sur les sujets des nouvelles technologies montrent que ces échanges ont un impact sur les jeunes et leur utilisation. Néanmoins, avec les données récoltées, il ne nous est pas possible d'évaluer avec précision et certitude l'ampleur de l'impact que cet accompagnement a sur les jeunes. Pour évaluer de manière quantitative l'ampleur de ce phénomène, il pourrait être intéressant de poursuivre cette recherche en adoptant une autre méthodologie (par questionnaires adressés aux adolescentes par exemple), pour évaluer l'impact de l'accompagnement éducatif sur leur utilisation. Cette hypothèse est donc validée en partie seulement, car même si certains indicateurs nous permettent d'affirmer que l'accompagnement proposé impacte les jeunes dans leur utilisation, il nous est cependant difficile de savoir à quel niveau et à quelle échelle l'impact est opéré.

Ma troisième hypothèse :

Les modèles de genre diffusés dans les médias sociaux influencent les adolescentes dans leur construction.
--

Après les entretiens avec les professionnel·le·s, nous pouvons affirmer qu'effectivement des modèles de genre sont diffusés dans les médias sociaux. En effet, ces modèles sont définis par des composantes physiques et corporelles chez la femme. Ils sont souvent hypersexualisés, et sont représentés par une apparence irréprochable et séductrice chez la femme. Ces modèles véhiculés ont d'ailleurs des répercussions notables sur l'estime de soi, et l'image de soi pour les

adolescentes. Elles contribuent également à déclencher et alimenter une certaine insatisfaction corporelle chez les adolescentes.

L'influence qu'auront ces modèles de genre sur les adolescentes dépendra de plusieurs facteurs : individuels, de groupe, du contexte socioculturel. Effectivement, les éducateurs et éducatrices qui travaillaient depuis déjà certaines années dans la même institution avaient le recul et l'esprit critique pour émettre des constatations pertinentes. Effectivement, selon elles et eux, l'influence des modèles genrés sur les adolescentes dépendra des groupes, des années et de l'individualité de chaque membre du groupe. Ainsi, leur discours met en avant le côté aléatoire de ce phénomène, et le fait de ne pas savoir comment expliquer cela, si ce n'est d'un point de vue systémique, où la conjonction de plusieurs éléments dans un contexte donné donnent un résultat inattendu.

Ainsi, la constatation de plusieurs professionnel·le·s revenait à dire qu'il y a quelques années, l'influence des modèles diffusés sur les médias sociaux était importante. Les filles avaient des modèles ouvertement assumés qu'elles idolâtraient. Actuellement, les adolescentes n'ont pas de modèle précis qu'elles adorent et admirent. Elles sont influencées certes par tout ce qu'elles voient défiler sur les médias sociaux, sans pour autant se fixer sur un ou plusieurs modèles. Ainsi, des stéréotypes de genre sont véhiculés sur les médias sociaux et influencent les adolescentes, mais elles ne s'identifient à aucun modèle précis. Dans ce contexte, le terme d'identification pourrait être remplacé par une idée d'adoration ou d'admiration, qui seraient des termes plus pertinents à utiliser, suite à ces quelques constatations.

A nouveau, ces constatations reflètent ce que pensent les éducateurs et éducatrices de l'influence des modèles de genre sur les adolescentes. Les données que j'ai ne me permettent pas de répondre à cette hypothèse de ce point de vue-là, mais me permettent d'avoir des indications sur l'observation du discours et des comportements des adolescentes. Effectivement, en commençant ce travail, je considérais les professionnel·le·s comme à même de répondre à ces questions, car ayant le recul et la posture professionnelle nécessaires pour analyser ce phénomène. Actuellement, les seules données des professionnel·le·s ne me permettent pas de confirmer ou d'infirmer totalement cette hypothèse, mais disent quelque chose selon le point de vue des personnes interrogées. Finalement, les adolescentes s'inscrivent dans un contexte avec des normes de beauté et des modèles qui génèrent des stéréotypes de genre. Certaines ont clairement un modèle représenté par une femme qu'elles admirent et imitent leur look vestimentaire et leurs comportements. D'autres, comme dans le cas de cette recherche, semblent ne pas avoir de modèle précis, même si elles restent tout de même sujettes à l'influence des modèles de genre véhiculés par les médias sociaux. Certains de ces modèles peuvent être qualifiés de sexistes et machistes, si l'on considère l'exemple des chansons de rap et des messages véhiculés au travers des paroles.

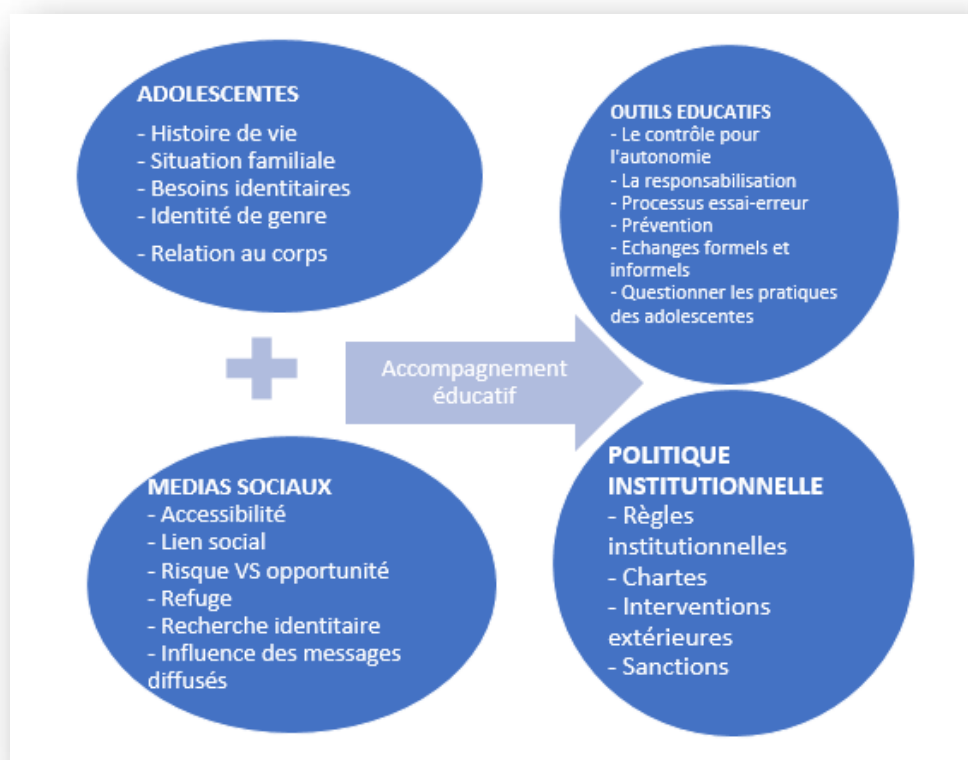
Savoir quels sont les critères unanimes qui justifient ces constatations demanderaient cependant de comparer des résultats sur plusieurs années en incluant le discours des adolescentes. Je me contenterai donc d'affirmer que l'influence est inscrite dans un contexte donné et que personne n'échappe aux normes sociale et culturelles, mais que certains groupes d'adolescentes et individus sont plus susceptibles d'y accorder de l'importance que d'autres.

7.2.2. Réponses à la question de recherche

Ma question de recherche est :

« Quels sont les outils mis en place aux niveaux institutionnel et professionnel pour accompagner les adolescentes en institution dans l'utilisation des médias sociaux, et de quelle manière approuvoisent-elles les messages de genre diffusés par ce biais ? »

L'accompagnement des adolescentes dans l'utilisation des médias sociaux est effectivement une thématique actuelle en ce moment dans les foyers interrogés. Pour répondre à ma question de recherche, j'ai choisi d'imager un résumé des résultats amenés par la comparaison de la recherche théorique avec la recherche de terrain. Un schéma permettra de mettre en ordre les données utiles à répondre à la question de recherche et de résumer les apports principaux ressortis durant ce travail.



L'accompagnement se construit selon quelques principes éducatifs de base : Il s'agit de la conscientisation et de la responsabilisation ; du contrôle pour viser l'autonomie ; de créer le dialogue autour du sujet des médias sociaux ; de proposer des activités alternatives. L'accompagnement se construit de manière intuitive, par un processus essai-erreur, en s'accordant aux besoins des adolescentes et en s'adaptant au contexte actuel.

Finalement, l'accompagnement des professionnel-le-s prend en compte les différentes composantes, c'est-à-dire les spécificités liées à l'accompagnement d'une adolescente, ses besoins identitaires, et propose une intervention adéquate prônant les notions d'autonomie et de responsabilisation. Il n'empêche que de

proposer aux équipes éducatives une formation dans le domaine des médias sociaux et nouvelles technologies serait bénéfique, étant donné l'unanime constatation des professionnel·le·s qui se sentent dépassés par la fulgurante émergence et la méconnaissance des nouveaux médias.

8. Nouvelle vision de la problématique

En mettant en lien le cadre théorique et les données récoltées sur le terrain concernant l'accompagnement effectif des professionnel·le·s, il est pertinent de constater que malgré les nombreuses pistes d'actions mises en place par les différent·e·s professionnel·le·s, il existe encore des améliorations à proposer dans la prise en charge. Effectivement, la méconnaissance des professionnel·le·s concernant les nouveaux médias, qui prétendent eux·elles-même se sentir démunis quant à cette problématique, peut être un frein à leur accompagnement.

8.1. Nouveaux questionnements

Les nouveaux questionnements qui émergent suite à cette recherche sont les suivants : Malgré la sensibilisation des professionnel·le·s aux questions de genre, on constate néanmoins qu'il subsiste des discriminations ou stéréotypes de genre dans la construction de la définition des termes de féminin et masculin. En ce sens, on pourrait également émettre l'hypothèse que les professionnel·le·s interrogé·e·s participent à la reproduction, voire au renforcement de ces modèles genrés.

En lien avec l'évolution de la société actuelle, le statut de la femme se veut plus revendicateur d'égalité. Dans ce contexte, je me demande comment pourrait se mettre en place une déconstruction des croyances liées aux catégories de genre pour permettre de prendre conscience de ses partis pris et de ses évidences qui ont été construites socialement ? Quels moyens mettre en place pour sensibiliser davantage aux différenciations de genre, pour garantir une égalité de traitement entre filles et garçons ? La question de la construction de l'identité féminine associée à la composante du corps reste aussi une question en suspens, sur laquelle il serait intéressant de réfléchir pour proposer des pistes d'action, afin de faire évoluer les représentations de la femme.

8.2. Pistes d'action

La première piste d'action qu'il me paraît pertinent d'aborder est la nécessité à connaître pour mieux comprendre. Je fais ici référence aux compétences des éducateurs et éducatrices dans l'accompagnement des adolescent·e·s dans leur utilisation des médias sociaux. Effectivement, malgré leur adéquation à réagir face aux questionnements des jeunes dans leur utilisation, il n'empêche que leur méconnaissance des médias sociaux peut avoir tendance à diaboliser ces

technologies. En effet, une méconnaissance du sujet ne va pas permettre d'entamer une réflexion aboutie concernant l'accompagnement proposé aux jeunes. Les outils éducatifs et les valeurs institutionnelles proposées dans ce travail restent primordiaux à utiliser dans le travail éducatif au quotidien. Il convient néanmoins d'avancer avec son temps, et la connectivité des jeunes est une problématique qui ne fait que commencer, et à laquelle il faudra réfléchir encore davantage pour proposer des solutions adaptées. Dans ce contexte, il serait imaginable de proposer des formations internes aux professionnel·le·s travaillant dans les milieux adolescents, afin de leur permettre d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à optimiser leur accompagnement.

8.3. Bilan

Après une année d'investissement pour élaborer ce Travail de Bachelor, j'ai acquis un certain nombre de connaissances dans les différentes thématiques abordées dans cette recherche. Les milieux des médias sociaux, du genre et de l'adolescence étaient des thématiques pour lesquelles je n'avais qu'un regard superficiel, et sur lesquelles j'ai pu approfondir des raisonnements et explorer une nouvelle vision.

8.3.1. Personnel

La réalisation de ce Travail de Bachelor m'a permis de développer une certaine rigueur et constance. Effectivement, l'investissement d'une année sur un même travail peut être considérable. De plus, il m'a fallu organiser mon emploi du temps entre le cursus HES, les exigences liées aux différents modules, et l'écriture de ce travail. J'estime, après avoir mené à bout ce travail dans les délais imposés, avoir acquis un certain sens de l'organisation et une régularité qui m'ont permis de travailler dans de bonnes conditions. Enfin, la multitude des compétences sollicitées par le biais de ce travail demandent à être polyvalente. Je pense ici au travail de recherche et tri des sources théoriques, du contact avec différentes institutions, du travail autour de l'entretien et du travail d'analyse des données récoltées. Ce sont des activités variées qui demandent de mobiliser et développer un certain nombre de compétences et connaissances différentes pour arriver à terme.

Ce Travail de Bachelor aura donc permis de développer et consolider des aptitudes qui seront utiles à ma vie professionnelle et privée.

8.3.2. Professionnel

A première vue, je voulais effectuer une démarche de recherche sur une thématique à perspective genre. Le travail en groupe proposé par les unités thématiques et le travail avec ma directrice de Travail de Bachelor m'ont permis d'orienter ma question de recherche. Cela m'a permis de découvrir le travail éducatif dans le milieu de l'adolescence. Ce milieu est un domaine qui m'a toujours beaucoup intéressé, mais dans lequel je n'avais jamais eu d'expérience pratique. Par le biais des entretiens, j'ai eu accès au terrain. J'ai pu observer les adolescentes dans leur milieu de vie et les réponses éducatives des

professionnel·le·s. J'ai également questionné et creusé sur un certain nombre de sujets et de professionnel·le·s, ce qui a permis de développer mon point de vue et un esprit critique concernant la thématique et les réponses apportées.

Ce travail m'a également permis de questionner mes idéaux professionnels. Effectivement, étant en fin de formation, je me suis beaucoup questionnée durant ces trois années de formation HES, sur mon identité professionnelle et le rôle des valeurs que j'allais transmettre en tant que professionnelle. Grâce aux enquêtes de terrain, j'ai confirmé mon idée que le travail social se fait avant tout avec authenticité et congruence et qu'il est primordial de respecter sa personnalité et ses valeurs, pour pouvoir faire de même avec les personnes que l'on accompagne tout au long de notre carrière. Etant confrontée à un certain nombre de professionnel·le·s, j'ai pu observer différentes manières de faire et de penser, et les conjuguer avec mes propres visions du travail social. Cela a donc été bénéfique pour mon identité de professionnelle.

Finalement, cette recherche, les rencontres et les analyses portées tout au long de ce travail m'ont permis de renforcer mon envie de travailler dans ce domaine. Mon enthousiasme à l'idée de rencontrer des professionnel·le·s et de questionner leurs valeurs et pratiques ont démontrées ma volonté à évoluer en tant que professionnelle dans le travail social.

8.3.3. Méthodologique

Il m'a été donné de réaliser au travers de l'écriture de ce Travail de Bachelor, la précision et l'importance de mots et des termes utilisés. En effet, en effectuant les corrections émises par ma directrice de TB, j'ai réalisé que chaque mot comptait, et qu'il fallait le choisir en conséquence pour que son sens et sa définition ne portent pas à confusion les futur·e·s lecteurs et lectrices.

Ce travail est un processus qui demande également à respecter des étapes et une procédure, sans quoi le travail perdrait de sa valeur et de son sens.

Finalement, chaque partie de ce travail a demandé de la précision et de la réflexion pour être élaborée. A chaque moment de la réalisation de ce TB, j'ai dû évoluer pour ajuster mon travail en fonction des exigences et des buts de la recherche. En effet, chaque décision émise dans ce travail demande et mérite réflexion pour qu'elle respecte les objectifs de la recherche.

8.4. Conclusion finale

En guise de conclusion, j'aimerais citer un fameux proverbe du philosophe chinois Confucius qui inspire la fin de ce travail : « *Choisissez un travail que vous aimez et vous n'aurez pas à travailler un seul jour de votre vie.* » La fin de ce travail de Bachelor annonce aussi le début d'une carrière dans le travail social. Ainsi, je partage l'avis de l'importance de s'épanouir dans sa profession pour ne pas l'appréhender comme une obligation ou un poids, mais plus comme une opportunité à exercer une vocation. Finalement, la manière dont on construit notre

chemin de vie influence sur l'épanouissement personnel. Voilà pourquoi il me paraît important de trouver une profession qui saura inspirer et contribuer à cet accomplissement personnel et professionnel.

9. Bibliographie

- Amar, M., & Mesguich, V. (2012). *Bibliothèques 2.0 à l'heure des médias sociaux*. Editions du cercle de la librairie.
- Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, *II*(152), pp. 52-58. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-52.htm>
- Balleys, C. (2018). Grandir entre adolescent·e·s sur les médias sociaux. Comprendre les usages des jeunes pour mieux les accompagner. Sion. Consulté le Avril 26, 2018
- Birraux, A. (2013). *L'adolescent face à son corps*. (A. Michel, Éd.)
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (éd. 3e). (G. Morin, Éd.) Les Editions de la Chenelière inc.
- Coutant, A., & Stenger, T. (2012). L'avènement des "médias sociaux" ? ... Une histoire de participation. *HAL*, pp. 76-86. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187771>
- Decaillon, J.-J. (2012). *Accompagner les personnes en situation de rupture* (éd. L'Harmattan). Paris.
- Faccioli, P. (2007). La sociologie dans la société de l'image. *Sociétés*, *1*(95), pp. 9-18. doi:10.3917/soc.095.0009
- Frayse, M., & Mennesson, C. (2009). Masculinités hégémoniques et féminités : les modèles de genre dans une revue VTT. *Sciences sociales et sport*, *I*(2), pp. 25-53. doi:10.3917/rsss.002.0025
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, *49*(4), pp. 819-826. doi:10.3917/rfs.494.0819
- Goffman, E. (1977, avril). La ritualisation de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *14*, pp. 34-50. doi:10.3406/arss.1977.2553
- Golsorkhi, D., & Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme. *Revue française de gestion*, *6*(165), pp. 15-34. doi:10.3166/rfg.165.15-34
- Jeunes et Médias. (2018). *Questions - réponses*. Consulté le Juillet 10, 2018, sur Jeunes et médias Plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques: <https://www.jeunesetmedias.ch/fr/accueil.html>
- Levard, O., & Soulas, D. (2010). *Facebook : mes amis, mes amours... des emmerdes ! La vérité sur les réseaux sociaux*. Michalon Editions.
- Liebes, T., & Gamberini, M.-C. (1999). Serai-je belle, serai-je riche? Images culturelles de la réussite chez les adolescentes. *Réseaux*, *17*(98), pp. 189-215. doi:10.3406/reso.1999.2185
- Loisy, C., & Carosin, É. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent·e·s dans leur orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *46*(1), pp. 61-87.
- Mazzocchetti, J. (2007). *L'adolescence en rupture : le placement au féminin*. BRUYLANT-ACADEMIA s.a.
- Metton, C. (2010). L'autonomie relationnelle. sms, "chat", et messagerie instantanée. *Ethnologie française*, *40*(1), pp. 101-107. doi:10.3917/ethn.101.0101
- Nadaud-Albertini, N. (2014). Clara Bamberger, Femmes et médias. Une image partielle et partielle. *Questions de communication*. Récupéré sur <http://questionsdecommunication.revues.org/9150>

- Ossipow, L., Berthod, M.-A., & Aeby, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence*. Editions Antipodes.
- Poirier, J. (1984). Carl Rogers ou L'approche centrée sur la personne. *Érudit*(54), pp. 124-125. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/46435ac>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 3e). Paris: Dunod.
- Remaury, B. (2000). *Le beau sexe faible, les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.
- Rousseau, A., Rusinek, S., Valls, M., & Callahan, S. (2010, mai). Influences socioculturelles médiatiques et insatisfaction corporelle chez les adolescentes françaises. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, pp. 163-168. doi:10.1016/j.neurenf.2010.07.012
- Rouyer, V. (2008). La construction de l'identité sexuée du point de vue de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, pp. 335-338. doi:10.1016/j.neurenf.2008.05.007
- Roventa-Frumusani, D. (2009). *Concepts fondamentaux pour les études de genre*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- SIPE. (2018). *Accueil*. Consulté le Mai 23, 2018, sur SIPE: <http://www.sipe-vs.ch/fr/>
- Stenger, T. (2015). *Digital Natives Culture, génération et consommation* (éd. EMS).
- Thérenty, M.-E. (2009). Pour une histoire genrée des médias. (P. u. Lorraine, Éd.) *Questions de communication*. doi:10.4000/questionsdecommunication.577
- Wenger, D. (2012). *"La Fonda, c'est ma maison" ethnographie d'un internat éducatif*. Editions G d'Encre.

10. Annexes

Grille d'entretien :

Lieu et date de l'entretien :

Durée de l'entretien :

Nom de l'interviewer :

Nom de l'interviewé :

Introduction : Dans le cadre de ma formation en Travail Social, et plus précisément en lien avec le sujet de mon Travail de Bachelor, je m'intéresse à l'influence des médias sociaux sur les jeunes filles placées en institution et au rôle de l'équipe éducative.

Les données découlant des entretiens seront utilisées à des fins de formation uniquement, les entretiens anonymisés si vous le souhaitez et les enregistrements détruits après utilisation.

Me donnez-vous l'autorisation de citer votre institution et votre nom dans mon Travail de Bachelor ? Ou souhaitez-vous que cela reste anonyme ?

Présentation : Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (âge, sexe, , nom de l'institution si accord de la personne, nombre d'années dans l'institution)

HYPOTHÈSE 1

1. Suivez-vous des adolescentes ? Si oui, combien ?
2. Observez-vous un besoin identitaire particulier chez les adolescentes que vous suivez? Si oui, lequel ?
3. Pourriez-vous me décrire un suivi type avec les adolescentes que vous suivez?
4. Y'a-t-il des groupes qui se forment au sein de votre institution ?
Si oui, comment et selon quels critères ?
5. Sur quoi se base le travail éducatif avec les adolescent·e·s ?
6. Travaillez-vous avec des outils et/approches spécifiques à l'accompagnement d'adolescent·e·s ?
7. Quels sont les outils et approches utilisés et définis au sein de votre institution pour accompagner des adolescent·e·s ?
8. Comment avez-vous déterminé quels outils/approches sont efficaces ou non pour accompagner des adolescent·e·s ?
9. En fonction de quels critères avez-vous défini ces outils et approches d'accompagnement?
10. Quels sont les phénomènes à prendre en compte dans l'accompagnement des adolescentes en institution ?
11. Quels éléments sont essentiels en tant que professionnel·le pour accompagner de manière adéquate des adolescent·e·s ?

HYPOTHÈSE 2

12. Y'a-t-il une politique éducative en matière de médias dans votre institution ?
Si oui, qu'elle est-elle ?
13. Il y a-t-il des règles au niveau institutionnel dans l'utilisation des supports numériques ? (téléphone, tablette, lpad, ordinateur, etc.)
14. Est-ce que les adolescentes avec qui vous travaillez utilisent les médias sociaux ? si oui, lesquels (si vous le savez) ? à quelle fréquence ? etc.
 - a. Sont-elles connectées ?
 - b. À quelle fréquence ?
 - c. Y'a-t-il des temps autorisés pour utiliser ces supports numériques ?
15. Y'a-t-il un/des support/s numérique/s privilégiés par les adolescentes ? Si oui, quels sont-ils ? (téléphone, tablette, lpad, ordinateur, etc.)
16. Quelle utilisation font les adolescentes de ces médias sociaux ? Savez-vous ce qu'elles y font ?
17. Quelles sont les activités privilégiées des adolescentes dans les nouvelles technologies ?
18. Quelle place occupe l'utilisation des médias sociaux dans le travail éducatif que vous proposez ?
19. Les nouvelles technologies sont-elles utilisées comme outil pédagogique et/ou éducatif auprès des adolescentes avec qui vous travaillez ?
20. Y'a-t-il d'autres choses mises en place au sein de l'institution pour faire face à l'émergence et l'utilisation des nouvelles technologies ? Si oui, lesquelles ?

HYPOTHÈSE 3 :

21. Comment vous représentez-vous la féminité ? Selon quelles caractéristiques ?
22. Selon vous, selon votre suivi et votre expérience, comment se manifeste la féminité chez les adolescentes avec qui vous travaillez ?
 - a. Vêtements ?
 - b. Maquillage ?
 - c. Coquetterie ?
 - d. Sexualisation ?
23. Les adolescentes que vous suivez regardent-elles des icônes, des modèles, qu'elles admirent, via les magazines ou les tutoriels ? Si oui, quelles sont ces images ?
24. Que représentent les images que les adolescentes regardent ? (message de beauté, réussite,...) Qu'est-ce qu'elles aiment regarder le plus, selon vous ?
25. Selon vous, est-ce que les adolescentes sont influencées par certains modèles ou stars des médias ou des réseaux sociaux ?
26. Quels effets cela a-t-il sur ces adolescentes ?
27. Quelles sont les caractéristiques des modèles diffusés sur les médias sociaux qui influencent les adolescentes ? (sexy ? stylé ? ...)
Sont-elles fans de certains modèles ? (comme les Kardashian ou autres ?)

28. Est-ce que toutes les adolescentes du foyer ont les mêmes modèles ?
29. Est-ce que vous observez des changements de looks auprès des ados que vous suivez ? changements fréquents ? pas de changements ? imitation de look ? etc.