

Dans le contexte de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin à Vevey, qu'est-ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie dans lequel la question du « Qui suis-je ? » est prédominante ?



Travail de Bachelor pour
l'obtention du diplôme
Bachelor of Arts HES-SO
en travail social

Réalisé par : **PILLOUD Pauline**
Promotion : **BACH ES 14 PT**
Sous la direction : **RODUIT Jean-Marc**

St-Maurice, le 30 décembre 2017

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier **chaleureusement** :

Les participants aux ateliers de création qui m'ont fait confiance durant tout le déroulement du projet.

Mes collègues de la Villa Saint Martin : Dominique, Virginie et Tatiana, qui ont su me soutenir lorsque j'en avais besoin.

Le directeur de la Fondation les Airelles qui a accepté que je réalise ce projet d'ateliers.

Mon directeur de mémoire, Jean-Marc Roduit, pour son soutien, ses précieux conseils et sa confiance en ce qui concerne la rédaction de ce travail.

Mes parents, Françoise et Dominique, pour avoir lu et corrigé l'ensemble de ce mémoire et participé à la réalisation de la première page.

Mes proches, Gabriel, Jonas et Emma, pour leur soutien inconditionnel, leur aide pour la mise en page et leurs remarques sur l'ensemble du travail.

NOTES

Pour des raisons de lisibilité chaque terme est employé au masculin. Cependant, chacun de ces mots s'entend pour les deux sexes.

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur. »

« Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur•e•s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. »

Pauline Pilloud

Saint-Maurice, le 30 décembre 2017

RÉSUMÉ

SE DÉCOUVRIR EN SE RACONTANT : ATELIER DE CRÉATION BASÉ SUR LE RÉCIT DE VIE DONT LA QUESTION « QUI SUIS-JE ? » EST PRÉDOMINANTE.

Ce travail de recherche consiste à analyser ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie dans lequel la question du « Qui suis-je ? » est prédominante. L'objectif de ce Travail de Bachelor est de comprendre comment les adolescents en question se définissent afin d'avoir des pistes d'intervention en fonction de leurs représentations d'eux-mêmes.

Le cadre théorique, composés de trois concepts principaux (l'identité, le concept de soi et la créativité) a participé à la compréhension du lien entre l'identité et le concept de soi, à savoir l'étude sur la manière dont le sujet décrit sa propre identité (Mucchielli, 2015). Ces concepts témoignent du changement de rapport de l'individu à la société et de sa propre recherche du sens de son existence (Gaulejac, 2009). La créativité participe à cette production de sens, fondamentale dans notre société actuelle (Jung, 2002).

Durant les ateliers de création, une analyse de contenu a été effectuée au moyen d'observations écrites. Ce travail de terrain se base sur la méthode du récit de vie qui soutient un processus de construction de sens, développé tout au long de cette recherche.

L'analyse des résultats se concentre sur quatre thèmes : la dynamique de groupe, les figures d'attachement, le concept de soi et l'éthique des relations ; en d'autres termes, les interactions entre différentes identités, l'influence des autres sur la construction identitaire, la manière dont les individus se définissent et le respect de l'identité de chacun.

Il est ressorti qu'une expérience de groupe basée sur le récit de vie provoque une tension entre le soi intime et le soi social des participants (Edmund, 2005). Sans figures d'attachement suffisamment stables, les adolescents rencontrent des difficultés à parler d'eux-mêmes (Goodman, Newton et Thompson, 2012). Pour se définir, ils se centrent davantage sur leurs attributs psychologiques en raison de la réorganisation de leurs perceptions (Cannard, 2010). La participation à un atelier tel que celui-ci renforce un lien basé sur un don de soi réciproque qui respecte une éthique des relations (Fabbrini et Melucci, 2017).

Au terme de cette recherche, des pistes d'interventions pour les professionnels du travail social seront émises.

MOTS CLÉS

IDENTITÉ / CONCEPT DE SOI / CRÉATIVITÉ / MÉTHODE DU RÉCIT DE VIE / ADOLESCENCE /
ACCUEIL SOCIO-ÉDUCATIF DE JOUR

TABLES DES MATIÈRES

Remerciements	i
Notes	i
Résumé	ii
Mots clés	ii
Tables des Matières	iii
Table des illustrations	vi
Liste des abréviations	vi
1. Présentation de la recherche	1
1.1 Motivations	1
1.2 Problématique et question de recherche	2
1.3 Objectifs	4
1.3.1 Objectifs principaux.....	5
1.3.2 Objectifs théoriques	5
1.3.3 Objectifs de terrain	5
2. Cadre théorique	6
2.1 Concept d'identité	6
2.1.1 Identité en sciences humaines	6
2.2 Concept de soi	13
2.2.1 Définitions du concept de soi	13
2.2.2 Notions du concept de soi	14
2.2.3 Stades du développement du concept de soi.....	17
2.2.4 Dimensions du concept de soi	21
2.3 Concept de créativité	4
2.3.1 Créativité comme expression de soi.....	4
2.3.2 Créativité comme recherche de soi et découverte de l'autre	5
2.3.3 Créativité comme aptitude à renouveler le sens.....	5
2.3.4 Créativité comme construction d'une identité de Sujet.....	5
2.3.5 Créativité à l'adolescence	6
3. Cadre méthodologique	8
3.1 Méthode du récit de vie	8
3.1.1 Individu hypermoderne	8
3.1.2 Un peu d'histoire	9
3.1.3 Description de la méthode	9

3.1.4	Identité narrative.....	10
3.1.5	Individualisme et lien social.....	11
3.1.6	Expérience subjective, individuelle et sociale	12
3.2	Méthodologie de l'analyse de contenu.....	13
3.2.1	Définitions	13
3.2.2	Modèle général des étapes	13
3.3	Animation de groupe	16
3.3.1	Conditions afin d'assurer la sécurité globale au sein du groupe	16
3.3.2	Trois étapes essentielles pour préparer une animation	17
3.3.3	Rôle de l'animateur	18
3.3.4	Organisation des ateliers	19
3.4	Photo-langage.....	21
4.	Contexte de la recherche	23
4.1	Fondation les Airelles.....	23
4.1.1	Accueil socio-éducatif de jour : La Villa Saint Martin	23
4.1.2	Mission	23
4.1.3	Prestations.....	24
4.1.4	Mandants et les partenaires.....	24
4.1.5	Contexte éducatif	24
4.1.6	Population accueillie.....	24
5.	Présentation de l'atelier d'histoire de vie.....	27
5.1	Présentation au directeur de la Fondation	27
5.2	Présentation aux futurs participants	28
6.	Déroulement des ateliers.....	30
6.1	Atelier n° 1.....	30
6.2	Atelier n° 2.....	32
6.3	Atelier n° 3.....	35
6.4	Moments de création artistique	36
7.	Analyse.....	38
7.1	Dynamique de groupe.....	38
7.1.2	Expérience de groupe	39
7.1.3	Expression de soi	39
7.1.4	Angoisses	40
7.1.5	Réactions de défense.....	40
7.2	Figures d'attachement	41
7.2.1	Théorie de l'attachement	41

7.2.2	Situations familiales.....	41
7.2.3	Parler de soi.....	42
7.2.4	Silence à l'adolescence.....	43
7.2.5	Gestion des émotions.....	43
7.3	Concept de soi.....	44
7.3.1	Période de l'adolescence.....	44
7.3.2	Résultats.....	44
7.3.3	Conscience d'être et d'exister.....	45
7.4	Ethique des relations.....	46
7.4.1	Don de soi réciproque.....	46
7.4.2	Importance de parler de soi.....	47
7.4.3	Considérer son propre récit.....	47
7.4.4	Authenticité.....	48
8	Conclusion.....	49
8.1	Synthèse.....	49
8.2	Pistes d'action.....	50
8.2.1	Pistes d'action pour les professionnels du travail social.....	50
8.2.2	Pistes d'action destinées aux participants aux ateliers.....	50
8.3	Limites de la recherche.....	52
8.3.1	Groupe réduit et particulier.....	52
8.3.2	Réalité du terrain.....	52
8.3.3	Approche auto-descriptive.....	53
8.4	Difficultés rencontrées et apprentissages réalisés.....	54
9	Sources bibliographiques.....	56
9.1	Ouvrages.....	56
9.2	Articles.....	57
9.3	Ressources électroniques.....	57
9.3.1	Site internet.....	57
9.3.2	Articles électroniques.....	57
9.3.3	Livres en format électronique.....	58
10	Annexes.....	59
10.1	Classification du matériel récolté.....	59
10.2	Présentation de l'atelier de création au directeur de la fondation.....	65

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Aménagement de la salle où se déroulent les ateliers	20
Figure 2 : Présentation des images pour le photo-langage	30
Figure 3 : Création de Lucien.....	37
Figure 4 : Création de Laura.....	37
Figure 5 : Création de Delphine.....	37
Figure 6 : Création de Matthieu.....	37

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASTI :	Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
GPS :	Genèse des Perceptions de Soi
HES-SO :	Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale
MEPACQ :	Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire au Québec
OTG :	Office du Tuteur Général
PPLS :	Psychologie, Psychomotricité et Logopédie en milieu Scolaire
VSM :	Villa Saint Martin
SPJ :	Service de Protection de la Jeunesse
SPPEA :	Service de Pédopsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent
TB :	Travail de Bachelor
TM :	Tribunal des Mineurs

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 Motivations

« Le travailleur social n'est pas là pour combler les manques, mais bien pour creuser les désirs. »

(Verjans, cité par Jung, 2002, p.118)

Dès mon plus jeune âge, j'ai été immergée dans le monde de l'art. Avec des parents particulièrement sensibles à cette thématique, j'ai eu l'opportunité de développer ma propre relation à l'art. Ma soif de curiosité et mes connaissances grandissaient à mesure que je visitais des expositions. J'ai le souvenir d'avoir toujours envié ces artistes à la créativité débordante. Malheureusement, contrairement à mon père qui est artiste peintre, je n'étais douée ni pour le dessin, ni pour la peinture. Néanmoins, cela ne m'a pas empêchée d'adorer les pratiquer. À l'approche de mes quatorze ans, je me suis découverte une passion pour la photographie qui ne m'a pas quittée depuis. Malgré la difficulté à trouver du temps pour m'y consacrer entièrement, l'univers artistique occupe une part importante de ma vie. Il me permet de m'évader et il me donne un sentiment de liberté jamais éprouvé ailleurs.

J'ai vécu mon adolescence, cette période difficile remplie de changements, en compagnie de la photographie. En me remémorant cette époque, je crois que ce médium était pour moi un moyen d'expression et de communication. Je partageais des émotions et des sentiments impossibles à exprimer par la parole. De plus, la pratique de la photographie facilitait la rencontre. Je me suis fait de nombreux amis grâce à cette passion commune. Mes photographies, que je publiais sur internet, ont été une source de valorisation. Avec les difficultés d'apprentissage que je rencontrais, il était essentiel de trouver d'autres moyens pour m'épanouir. La photographie m'a permis de m'affirmer en tant que personne. Plus je me familiarisais à cette pratique et plus je développais ma créativité. J'ai eu la chance de découvrir un espace de liberté dans un monde qui ne m'en donnait pas assez.

Cette pratique artistique et créative a indéniablement participé à la construction de mon identité. Elle a été un moyen d'expression et de communication, une source de valorisation, un espace de liberté.

Réalisant les bénéfices de ces pratiques, j'ai compris qu'il serait possible de les connecter aux métiers du travail social. Elles questionnent le rapport à l'utilisateur et également les mutations du travail social. Les pratiques artistiques, utilisées comme support éducatif, créent du mouvement dans les institutions, que ce soit en lien avec l'organisation du travail et ses schèmes d'intervention ou la relation des travailleurs sociaux avec les usagers. En effet, lorsque le travailleur social adopte des conduites artistiques, son rapport avec l'utilisateur a tendance à devenir plus horizontal sans entacher la qualité de la relation. (Creux & De Barros, 2011)

Comme je l'ai déjà dit, la pratique de la photographie a développé ma créativité. Selon Christian Jung (2002), animateur socioculturel à l'Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (ASTI), la créativité est une valeur fondamentale, humaine, émotionnelle et existentielle.

Elle vient de l'être et de l'acte profond de soi-même comme sujet permettant l'ouverture à l'autre qui est, lui aussi, sujet. La créativité permet l'expression de soi, l'accomplissement personnel, la recherche de soi, la découverte de l'autre et la construction d'une identité de sujet.

L'auteur (Jung, 2002) s'est interrogé sur la manière de combiner la créativité et le travail social. Se questionner sur cette association amène à s'interroger sur la construction de la réalité et donc sur son environnement social, politique et économique. De plus, c'est essayer d'appréhender le contexte de son champ d'action et d'intervention, de développer une conscience de ses pratiques et de se positionner sur les conceptions parcourant notre société dans laquelle et pour laquelle le travailleur social est censé intervenir.

Jung (2002) présente la créativité comme un acte de libération de l'homme. Selon lui, le travail social doit se considérer comme un travail de libération et non pas d'emprisonnement. Le dialogue est son outil fondamental permettant de s'apercevoir que la réalité se constitue dans une attitude de respect et de responsabilité commune. Les individus pensent le monde ensemble et constatent qu'ils sont sujets créateurs de réalités nouvelles.

Ayant toujours imaginé associer mon futur professionnel à la thématique de l'art et de la créativité, j'ai décidé d'axer ma dernière année de formation à la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) sur cette dernière. En effet, j'ai eu la chance de participer au module d'approfondissement « Art, travail social et espace public ». Ce module m'a permis d'explorer et d'expérimenter de nouveaux modèles d'intervention ainsi que de trouver des pistes afin d'encourager un processus créatif auprès de différents publics. En parallèle, dans le cadre du module libre, j'ai participé à la mise en place d'un projet pilote de médiation culturelle participative au sein de la Maison du Diable, lieu culturel à Sion.

Ces diverses expériences, impactant tant ma vie personnelle que ma formation, ont suscité mon désir de mettre en place et explorer de nouvelles méthodes d'intervention afin de stimuler un processus créatif et de produire du sens. Comme le dit Jung (2002), le travailleur social doit être acteur et produire du sens afin de permettre aux individus de développer une recherche de soi et se forger une identité. Elle met en avant que : « [...] si créer, c'est renouveler et redonner sans cesse du sens nouveau à soi et à son environnement, alors le travailleur social [...] doit se faire "producteur de sens". » (Jung, 2002, p.115)

1.2 Problématique et question de recherche

« L'important n'est pas ce qu'on fait de l'homme mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. »

(Sartre, cité par Gaulejac, 2003)

Lors de ma formation à la HES-SO, j'ai été initiée à la sociologie de la santé mentale. Son contenu m'a vivement intéressée ! Ce cours a été construit à partir des travaux d'Alain Ehrenberg (2011), sociologue français. Il raconte que, suite à un changement de normes dans notre société, l'individu est incité à l'initiative individuelle et à devenir lui-même. Auparavant, le modèle disciplinaire de gestion des conduites et les règles d'autorité et de conformité aux interdits étaient respectés dans la société. Peu à peu, la place de la discipline s'est effacée en raison de la perte d'influence des systèmes comme la religion, la politique ou encore la tradition.

Cette nouvelle normativité a pour conséquence de remettre la responsabilité entière de nos vies à chacun d'entre nous. Ehrenberg (2011) explique l'émergence de la dépression, exemple de crise d'identité personnelle, suite à ces importantes modifications sociétales. De cette nouvelle manière d'être survient comme une maladie de la responsabilité dans laquelle règne un sentiment d'insuffisance. Certaines personnes ne se sentent pas à la hauteur et sont fatiguées d'avoir à devenir elle-même.

Vincent de Gaulejac (2009), sociologue français, complète en indiquant que l'individu est produit d'une histoire qui englobe l'ensemble des facteurs historiques qui interviennent dans le processus de socialisation et l'ensemble des facteurs intrapsychiques qui caractérisent la personnalité. Selon lui, il existe une complémentarité entre le psychique et le social. Chaque phénomène psychologique est aussi sociologique dans la mesure où il n'est pas possible de construire un sujet sans objet, sans idéologie, sans un ordre symbolique qui établira les chemins par lesquels il s'affirme comme tel. Il ajoute :

« L'existence individuelle se construit à la rencontre de “ l'individu produit ” – produit des rapports sociaux, de la culture, du désir des autres, de l'Histoire – et “ de l'individu producteur ” – producteur de son histoire, en quête d'une identité qui lui soit propre, affirmant son existence propre dans les réponses apportées aux contradictions de son existence. » (Gaulejac, 2009, paragraphe 12)

Cet extrait met en avant que l'individu influencé par un certain nombre de déterminismes, tels que ceux évoqués au préalable (changements sociétaux, contestation des systèmes de sens) et parallèlement agissant dès lors que son désir d'être l'incite à explorer d'autres possibles, à se créer et s'affirmer comme être singulier. (Gaulejac, 2009)

Dans son ouvrage « La crise des identités », Claude Dubar (cité par Gaulejac, 2001) place deux formes identitaires en opposition, la forme communautaire et la forme sociétaire. La première signifie que chaque individu se définit et est défini à partir d'une appartenance à une communauté et de la place qu'il y occupe. La seconde, qui surgit dans les sociétés contemporaines, indique que chaque individu se définit par une diversité d'appartenances qui peuvent se modifier au cours de l'existence. Cette nouvelle forme identitaire serait la conséquence d'une crise du système symbolique qui fixait l'ensemble des catégories partagées par le plus grand nombre. À partir de ces catégories, chaque individu se définissait par rapport à lui et par rapport aux autres. Cette fameuse crise du système symbolique se rattache aux propos d'Alain Ehrenberg sur les changements sociétaux évoqués auparavant. Selon Dubar (2007), ces nouveaux repères et ces nouvelles références sociales permettent peu à peu d'intégrer une autre configuration identitaire, une composition différente entre une forme communautaire et une forme sociétaire, entre une identité pour autrui et une identité pour soi.

Dubar (cité par Gaulejac, 2001) émet l'hypothèse que les formes d'identification culturelles, généalogiques et statutaires (en lien avec les systèmes de sens qui régissaient la société) ont perdu leur légitimité. Elles ont été remplacées par des formes d'identification émergentes, réflexives et narratives. En fin de compte, l'identité narrative serait l'expression de cette crise des systèmes. Une identité qui est définie comme une construction autonome de l'individu à partir de l'élaboration d'une histoire qui fasse sens pour soi-même.

En parallèle, Gérard Creux (2012), sociologue français, indique que le travail social a souffert de nombreux changements. En cohérence avec les observations d'Alain Ehrenberg, il rapporte que de mutations socio-économiques, survenues ces dernières années, a résulté une augmentation des problèmes sociaux. Ces modifications ont eu un impact direct sur les missions des travailleurs sociaux ainsi que leurs méthodes de travail.

De surcroît, de nouvelles formes organisationnelles prônant la culture du résultat sont mises en place. Les actions des travailleurs sociaux ne sont plus fondées sur des valeurs mais sur des objectifs définis. Face à ces constatations, le sociologue, qui lui-même s'appuie sur la pensée de Max Weber, sociologue allemand, parle de désenchantement de la profession. Dans mes expériences professionnelles, j'ai retrouvé ce qu'il évoque.

Ces réflexions ont provoqué une première question : « Comment participer au « réenchancement » de la profession en répondant à la problématique de la crise des identités ? ».

Vincent de Gaulejac (2008), sociologue français, présente une méthode qui a émergé à la fin du 20^{ème} siècle ; justement à la période où les systèmes de sens comme la religion, la science, la politique ou la tradition étaient contestés. Il parle de la même rupture qui a eu des répercussions sur l'identité, selon Ehrenberg (2011) et Dubar (2000), et sur le travail social, selon Creux (2012). À la suite de ce changement de rapport entre l'individu et la société, l'individu ne se construit plus en s'appuyant sur les institutions. Il devient un être réflexif qui cherche de lui-même le sens de son existence. Afin de soutenir ce processus de construction de sens, une méthodologie par le récit de vie a été établie.

Christian Jung (2002) met en avant, lui aussi, que l'individu est voué à donner un sens à sa vie. L'être humain doit être créateur de sens. Il construit sa subjectivité et son identité grâce à la découverte de sa créativité. À travers elle, il tente de s'emparer en partie de son histoire personnelle. La démarche par le récit de vie a comme but principal de produire du sens et cela peut se réaliser grâce à la créativité. Le sociologue Vincent de Gaulejac l'illustre ainsi : « Devenir producteur de sa propre vie, c'est d'une certaine façon la créer comme un artiste crée une œuvre d'art, ou comme un artisan produit un objet. » (Gaulejac, 2009, chapitre 20)

Par le biais de cette réflexion, les thèmes principaux dirigeant ma recherche se dessinent peu à peu ... L'identité, le concept de soi et la créativité sont les trois concepts qui construisent ce travail. J'ai réalisé que les changements sociétaux ont eu un impact sur l'identité des individus qui sont désormais en quête de sens. Ils doivent se construire eux-mêmes et pour y arriver ils sont tenus de créer leur histoire comme un artiste crée son œuvre. L'une des méthodes pour y parvenir semble être celle du récit de vie.

C'est pour cette raison que ma question de recherche se précise ainsi :

Dans le contexte de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin à Vevey, qu'est-ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie dans lequel la question du « Qui suis-je ? » est prédominante ?

Cette dernière détermine la direction principale de ma recherche. Avec le désir de mettre en place un projet concret, j'ai profité de mon lieu de deuxième période de formation pratique. Cet accueil socio-éducatif de jour m'a offert la possibilité d'organiser un atelier de création à l'attention d'un groupe d'adolescents.

1.3 Objectifs

Ce Travail de Bachelor vise à saisir ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents à un atelier de création basé sur le récit de vie dont la question du « Qui suis-je ? » est prédominante. Dans le but d'orienter et de cadrer ce travail, des objectifs fondamentaux, théoriques et de terrain ont été définis. Les voici :

1.3.1 Objectifs principaux

J'ai défini un objectif principal, qui est le suivant :

- Saisir comment les adolescents de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin se définissent et avoir des pistes d'intervention en fonction de leur représentation d'eux-mêmes.

De plus, j'ai défini deux objectifs au service de l'éducateur (moi-même) et deux autres au service des participants à l'atelier :

- Pour l'éducateur :
 - 1 Permettre de (re)découvrir l'autre dans un contexte différent.
 - 2 Réaliser de nouvelles observations, autres que celles du quotidien.
- Pour les participants :
 - 3 Développer une meilleure compréhension de soi en prévention de sa santé mentale.
 - 4 Consolider le rapport à son identité et développer un sentiment de cohérence et d'unité.

1.3.2 Objectifs théoriques

- Effectuer une recherche théorique sur le concept d'identité, le concept de soi et le concept de créativité.
- Présenter et s'appropriier la méthode d'intervention par le récit de vie et la méthode d'analyse de contenu, à savoir la méthode de genèse des perceptions de soi.
- Présenter le contexte dans lequel la recherche s'établit, c'est-à-dire l'accueil socio-éducatif de jour la *Villa Saint Martin* appartenant à la Fondation les Airelles.
- Rechercher, se familiariser et sélectionner les méthodes d'animation de groupe qui sont les plus pertinentes pour la mise en place de mon projet d'ateliers de création.
- Procéder à une analyse du matériel récolté, à savoir mes observations et les discours des participants, axée sur l'identité.
- Reconsidérer ma recherche, en déterminer ses limites et les améliorations à apporter.

1.3.3 Objectifs de terrain

- Elaborer une présentation écrite de mon projet à l'attention du directeur de la Fondation des Airelles.
- Être capable de réadapter l'intervention selon les remarques de la direction.
- Présenter mon projet et convaincre un groupe d'adolescents d'y participer.
- Organiser et installer un projet au sein d'une structure en tenant compte des réalités du terrain.
- Retracer le déroulement des ateliers et de la recherche dans son ensemble.
- Parvenir à adopter un rôle d'animatrice durant l'ensemble des ateliers en se basant sur les recherches effectuées au préalable.

2. CADRE THÉORIQUE

OBJECTIF : EFFECTUER UNE RECHERCHE THÉORIQUE SUR LE CONCEPT D'IDENTITÉ, LE CONCEPT DE SOI ET LE CONCEPT DE CRÉATIVITÉ.

Ce chapitre présente trois notions : le concept d'identité, le concept de soi et le concept de créativité, en lien avec le travail de recherche. Ces approfondissements ont démontré que l'identité s'inscrit dans un modèle complexe et subjectif. Elle est située ; autrement dit elle dépend et change en fonction du contexte et d'un grand nombre de facteurs. L'identité et le concept de soi, c'est-à-dire la manière dont le sujet décrit sa propre identité, sont directement liés. (Mucchielli, 2015). Les propos sociologiques de Vincent de Gaulejac (2002) sont présentés en parallèle afin de comprendre en quoi les changements sociétaux influencent la manière de se définir. La classification des dimensions du concept de soi permettent d'organiser et structurer les observations réalisées durant les ateliers. En fonction des âges, les différents stades du développement du concept de soi apportent de nombreuses informations sur les changements dans la définition de soi dû aux transformations physiques et psychiques. (L'Ecuyer, 1997) Il est aussi établi que la créativité joue un rôle primordial dans le développement de l'identité. (Jung, 2002)

2.1 Concept d'identité

Afin de présenter cette thématique de l'identité, je me base principalement sur quatre auteurs : Alex Mucchielli (2015), René l'Ecuyer (1975), Régine Gossart (2003) et Vincent de Gaulejac (2002).

Dans un premier temps, je donne une définition de l'identité qui ne renie pas sa subjectivité. Alex Mucchielli (2015), professeur des universités honoraires et directeur pédagogique de la société Enov Formation, s'intéresse à la complexité de l'identité. Son objectif n'est pas de donner une nouvelle définition de l'identité et répéter ce qui a été dit sur le sujet. Il cherche à resituer le concept d'identité dans le paradigme des sciences humaines, c'est-à-dire le paradigme de la complexité. Dans un deuxième temps, Mucchielli présente l'auto-description de l'identité, autrement dit le concept de soi développé par René l'Ecuyer (1975), docteur en psychologie. Grâce à ces deux auteurs, j'explique le lien entre identité et concept de soi, à savoir l'étude sur la manière dont le sujet décrit sa propre identité. J'explique en quoi ce concept est utile pour ma recherche. De plus, je présente pourquoi l'identité est située, pourquoi elle dépend et change en fonction du contexte et d'un grand nombre d'autres facteurs.

Par une approche sociologique, je démontre en quoi les changements rencontrés dans les sociétés influencent la manière de construire son identité. Grâce à Vincent de Gaulejac (2002), sociologue, et Régine Gossart (2003), psychothérapeute, j'examine l'émergence de l'individualisme et ses conséquences. Pour finir, je présente les nouvelles formes d'identité qui permettraient d'entrer dans un processus de symbolisation et de pensée.

2.1.1 Identité en sciences humaines

En général, Mucchielli (2015) explique que le concept d'identité implique un acteur social. Par conséquent, l'identité ne s'inscrit pas dans les sciences exactes mais bien dans les sciences humaines.

En effet, l'identité d'un objet dans les sciences naturelles ne peut pas avoir de ressenti, de conscience et de réflexion. L'identité des acteurs sociaux appartient aux sciences humaines intégrée dans un paradigme subjectiviste.

Pour davantage de précisions et de clarté, voici les propos de l'auteur qui explique pourquoi l'identité n'est pas un objet des sciences exactes :

« Cela veut dire que les acteurs sociaux dont il s'agit ont des caractéristiques fortement différentielles d'avec les "objets" dont traitent les sciences dites exactes. Par exemple, nos "sujets" ont une "affectivité" liée à un ressenti en situation, une certaine conscience d'eux-mêmes et des phénomènes qui se déroulent autour d'eux, une certaine réflexion plus ou moins rationnelle. Ils ont aussi des enjeux existentiels et donc des projets et des visées, ils ont enfin une certaine capacité propre d'action liée à cette propriété humaine que l'on appelle la volonté. Constatons donc tout de suite que l'identité d'un acteur social ne peut être définie comme l'identité d'un objet des sciences naturelles et physiques qui ne peut avoir ni ressenti, ni conscience, ni réflexion, ni enjeux propres, ni volonté ... »
(Mucchielli, 2015, p.4)

Edgar Morin (1982, cité par Mucchielli 2015), sociologue et philosophe français, développe le paradigme de la complexité, adoptant une approche systémique, à l'aide de trois règles :

1. Il n'existe pas de réalité objective.
2. Il n'existe pas une réalité mais plusieurs construites par différents acteurs.
3. Si une réalité de sens apparaît, elle n'est pas due à une cause mais à un ensemble de causalités circulaires.

Il n'est pas plausible de définir l'identité avec des théories ou des concepts se référant aux sciences exactes. L'identité n'est pas une somme de caractéristiques. L'identité d'un acteur social n'est pas unique à tous les autres acteurs dans un contexte social. À travers son ouvrage, Mucchielli (2015) tente de définir l'identité dans le paradigme de la complexité de Morin (1982).

- Définition

« L'identité est un ensemble de significations apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. » (Mucchielli, 2015, p.10)

L'identité est toujours plurielle en raison de la présence de plusieurs acteurs d'un contexte social avec une perception propre de leur identité et de celle des autres. Cette identité est en constante évolution puisque ses contextes de références (biologiques, psychologiques, temporels, matériels, économiques, relationnels, normatifs, culturels, politiques, etc.), apportant les significations, se transforment sans cesse en raison des interactions. (Mucchielli, 2015)

L'identité résulte d'un ensemble d'auto-processus (génétiques, biologiques, affectifs, cognitifs, etc.) et de processus (relationnels, historiques, culturels, etc.) composant entre eux un système de causalités circulaires. (Mucchielli, 2015)

Si l'identité est un sens perçu, alors les expériences de vie peuvent en modifier le sens. Dans le cadre de l'atelier de création, il a été demandé aux participants de choisir trois événements ayant marqué leur vie et, par ce biais, leur identité.

- Référents identitaires

De nombreux chercheurs ont créé des listes de référents identitaire afin de décrire, par exemple, un groupe, une collectivité, une organisation. Il existe des listes de référents écologiques, matériels et physiques, historiques, culturels, psychosociaux, etc. (Mucchielli, 2015)

L'identité est l'une des définitions possibles d'un acteur. Cette définition se base sur un certain nombre de critères. Cependant, il est pratiquement impossible de formuler tous les critères utilisables. De ce fait, la nature des critères choisie pour la définition permet d'illustrer différentes identités : objective, culturelle, groupale, sociale, professionnelle. Ainsi, il existe une multitude de définitions possibles de l'identité. Chaque discipline des sciences humaines, en fonction de ses critères, peut proposer une définition spécifique de l'identité d'un acteur social. (Mucchielli, 2015)

- Auto-description de l'identité

Mucchielli (2015) fait référence aux travaux de L'Ecuyer (1975) sur le concept de soi en utilisant les termes d'expériences d'auto-description de l'identité. Il explique que la méthode utilisée est basée sur une succession d'interrogations des sujets. Ces derniers doivent répondre à la question « Qui es-tu ? ». Par conséquent, la personne interrogée est amenée à se définir dans différents contextes. La personne se place dans un contexte qui a une importance pour elle au moment où on l'interroge.

Les structures, sous-structures et catégories développées par L'Ecuyer semblent être différents référents identitaires. L'Ecuyer a tenté de rendre compte de l'ensemble des référents identitaires auxquels un sujet pourrait se rapporter afin de décrire son identité. De ce fait, la personne se définit de manière à rendre compte de ses différentes identités perçues dans les contextes dans lesquels elle évolue.

En m'appuyant sur diverses lectures, la notion d'identité et le concept de soi semblent être deux termes très proches. Voici, deux passages d'ouvrages différents, le premier en lien avec l'identité et le deuxième avec le concept de soi :

« Ces crises sont identitaires parce qu'elles perturbent l'image de soi, l'estime de soi, la définition même que la personne donnait de "soi à soi-même" » (Dubar, 2010, p.167)

« [...] le concept de soi réfère à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements. Il réfère plus particulièrement à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques, des traits personnels, des rôles et des valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même. » (Ecuyer, 1990, p.133)

En effet, selon L'Ecuyer (1990), le concept de soi est un ensemble de perceptions que la personne éprouve au sujet d'elle-même. Ces représentations émergent à la fois des expériences personnelles et de l'influence des autres sur ces propres perceptions.

Tandis que Dubar (2014), sociologue français, explique que la crise identitaire perturbe la définition même que la personne donnait de soi à soi-même. La crise identitaire vient directement toucher le concept de soi de l'individu.

En comparant la définition de l'identité et celle du concept de soi, il est possible d'identifier plusieurs similarités.

Le concept de soi est un système multidimensionnel dans lequel se trouve un ensemble varié de perceptions que la personne éprouve à son sujet. Ces perceptions découlent de l'expérience personnelle et de l'influence des autres. En effet, un acteur social a sa propre perception de son identité mais également de celles des autres. Les perceptions qu'une personne peut avoir sur un acteur social influencera les représentations de ce dernier. La définition de l'identité met en avant son évolution constante en raison des interactions avec ses contextes de référence.

Quant au concept de soi, l'Ecuyer (1997) a réalisé différentes recherches concernant son développement au fil des âges.

Il démontre que le concept de soi évolue en fonction des expériences personnelles et de l'influence des autres, c'est-à-dire des perceptions que les autres éprouvent au sujet de la personne. Mucchielli (2015) nomme le concept de soi : l'auto-description de l'identité. De ce fait, l'identité et le concept de soi sont étroitement liés. Le concept de soi peut se définir comme l'étude sur la manière dont le sujet décrit sa propre identité.

- Identité située

De nombreux auteurs ont écrit sur le thème des sciences humaines dites « statiques ». Dans cette approche, la formation de l'identité est jugée rapidement comme définitive. Cette vision considère que les acteurs sociaux sont influencés, dans les premières étapes de leur vie, par leur environnement et les choses qui s'y déroulent et qu'ils sont amenés à vivre. Selon cette théorie, les individus se constituent en fonction des processus de l'éducation, de la socialisation et de l'acculturation des noyaux identitaires : le noyau identitaire individuel, le noyau identitaire groupal, le noyau culturel.

Mucchielli (2015) tente de compléter ces apports en expliquant que l'identité dépend aussi d'autres phénomènes. Les acteurs sont des sujets agissants qui participent à la construction de leur propre identité personnelle et culturelle. Chaque acteur participe à la façon dont les autres le définissent et inversement à comment il se définit lui en fonction des autres. L'identité est le résultat d'un ensemble de communications arrivant et partant d'un acteur. Chaque identité construit son fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système de relations. C'est la raison pour laquelle Mucchielli (2015) met en avant le terme d'identité située. Un acteur social a son identité située parce qu'il agit à un moment donné, en fonction de ce qui a eu lieu avant, dans une perspective à plus ou moins long terme de son action, en relation avec d'autres acteurs présents ou absents.

L'Ecuyer (1997) a la même vision que Mucchielli (2015). Selon la définition du concept de soi, les structures, sous-structures et catégories varient et évoluent. De plus, le degré d'importance de chaque structure change en fonction de l'âge et des besoins durant toute la vie. Les perceptions de soi d'un sujet résultent de l'expérience quotidienne directement ressentie, ensuite perçue et enfin conceptualisée. De ce fait, L'Ecuyer (1997) parle aussi d'identité située. La manière dont une personne se décrira peut varier d'un moment à l'autre de son existence en fonction de nombreux facteurs.

À propos de ma recherche, je sais désormais que les participants seront influencés par un nombre important de facteurs qui déterminera leur manière de se définir. Leur présentation me donnera accès à leur identité située à ce moment donné, en fonction de ce qui a eu lieu avant et en relation avec les personnes présentes ou absentes.

Au sens large, l'identité est un ensemble de caractéristiques qui permettent de définir un acteur ou un objet.

L'Ecuyer (1997) a réalisé une classification des différentes dimensions du concept de soi. Ces dernières sont considérées comme expérientielles-développementales. Expérientielles parce qu'elles sont liées à l'expérience de soi, telle que vécue et ressentie par les personnes. Développementales parce qu'elles tiennent compte des modifications durant l'avancement en âge. Elles considèrent les particularités et les variations du contenu des descriptions de soi obtenues auprès des personnes âgées de trois à cent ans.

Pour Mucchielli (2015), l'identité est la définition d'un sujet et cette dernière peut se référer à un grand nombre de critères. À l'aide de sa classification, L'Ecuyer (1997) a tenté de rendre compte de ces différents critères qui permettent d'aborder différentes identités : objective, culturelle, groupable, sociale ou encore professionnelle.

Lorsqu'un sujet répond à la question « Qui es-tu ? », l'identité choisie dépendra de la situation dans laquelle il est. La méthode de l'analyse développementale de contenu, utilisée par L'Ecuyer pour étudier le concept de soi, incite le sujet à se définir dans différents contextes. L'identité psychosociale correspond à l'ensemble des identités dites partielles. Il est très complexe de connaître, comprendre et expliquer chacune de ses identités. C'est pourquoi parvenir à une identité psychosociale est impraticable. Chaque individu peut atteindre son identité subjective, c'est-à-dire la conscience d'avoir différentes identités.

- Constructions identitaires et changements sociétaux

Mucchielli (2015) explique que les individus sont influencés par les contextes dans lesquels ils se situent. Par différentes interactions, ces contextes de références changent continuellement ; c'est pourquoi l'identité de chacun est en constante évolution.

« Soumis à des déterminations multiples, les processus de construction identitaire ont varié considérablement selon les sociétés et les contextes historiques. » (Gaulejac, 2002, p.177) À l'exemple de Gaulejac, Christian Verrier (2003), chercheur, met en lumière que notre société évolue et se modifie, sans doute davantage que les sociétés du passé. Les principes intégrateurs d'autrefois ont disparu, de même que le type de récit de soi qui les accompagnait. Les systèmes de l'école, de la famille, de l'entreprise, du monde du travail, des partis politiques, des églises rassemblaient les individus et engendraient les récits qu'ils faisaient d'eux-mêmes. Selon Fromm (1942, cité par Gaulejac, 2002), chaque personne se trouvait désignée à une place dans un monde social, compris comme un ordre naturel qui définissait l'existence de chacun. Ces systèmes, qui définissaient les individus, ont perdu leur influence ; ils ont été contournés sans être véritablement remplacés. Une individualisation s'est établie confrontant chacun à lui-même. (Verrier, 2003) Désormais, l'individu doit lui-même construire sa cohérence dans un monde rempli de contradictions. Il doit donner un sens à son existence. (Gaulejac, 2002)

Dans la société industrielle, l'organisation sociale se structurait autour d'une reproduction des classes sociales. Ce modèle a fonctionné pendant un certain temps jusqu'à ce qu'il soit remis en question. L'éclatement des classes sociales et les mutations du monde du travail ont transformé la société. À la lutte des classes succède la lutte des places. L'individu a la contrainte de se démener pour avoir une existence sociale. Les jeunes sont confrontés à une contraction entre l'idéologie de la réalisation de soi et une société en manque d'emplois. La réussite sociale s'accomplissant à travers la carrière professionnelle, les jeunes sont alors dans l'incapacité de réaliser cette ambition d'autonomie. Sans cesse, ils sont confrontés à des situations paradoxales. Ils sont soumis à différentes recommandations afin de s'assurer une vie autonome et réussie. Cependant, même s'ils les respectent, il n'y a pas de place pour eux.

En conséquence, ils doivent affronter une pression grandissante et une dégradation de leurs conditions de travail. (Gaulejac, 2003)

La sociologue française, Jacqueline Palmade (1990, cité par Gossart, 2003), met en évidence un aspect important de l'évolution de la société. L'évolution des sociétés traditionnelles en sociétés modernes ainsi que les transformations économiques et sociales qui en résultent, entraînent l'apparition de l'individualisme, à savoir la place centrale occupée par le sujet individuel en tant qu'acteur économique et social. Selon elle, de cet individualisme résulte une perte de repères essentiels à la constitution du lien social, un sentiment d'anxiété existentielle et une diminution de la cohérence identitaire. Afin de se créer une identité et une image de lui-même, l'individu doit désormais employer l'autoréférence. Régine Gossart (2003), psychothérapeute, s'interroge sur la nouvelle place des individus dans une société moderne complètement transformée. L'individu est peu à peu réduit à l'état d'objet ; il se voit livré à sa seule individualité.

Il est souvent insécurisé et dérouteré par des repères flous. Avec interdiction implicite d'exprimer son ressenti, de le partager avec d'autres, chaque personne est renvoyée à son champ de bataille interne. Cependant, le risque de ne trouver ni lieu, ni temps, ni représentation, ni élaboration de ce conflit est omniprésent.

Selon Gossart (2003, p.136), « [...] *pouvoir tolérer le manque, la frustration, l'angoisse, prendre le temps de les ressentir, de les digérer et de leur trouver des réponses ou des substituts symboliques implique qu'on se trouve dans un contexte suffisamment sécurisant, tant au niveau interne qu'externe, et que ce contexte supporte, à son tour, ces zones et ces temps d'indécision.* » Toutefois, l'environnement social n'offre plus cet espace de sécurité, d'étayage et de temps de transition. Au contraire, il accentue la pression sur l'individu qui se voit obligé d'imposer le silence à ses incertitudes et à sa vulnérabilité et de fermer toutes les failles. Les personnes vivant ce genre d'expériences ont tendance à chercher un substitut dans la possession d'objets. Ces attitudes se traduisent par une réponse immédiate afin de combler le manque, avec comme risque que ce « manque-creuset créateur » (Gossart, 2003, p.137) se transforme en « gouffre béant à oblitérer coûte que coûte » (Gossart, 2003, p.137). À la place d'un mécanisme d'élaboration créateur, un balancement entre recherche de l'excitation et décharge de la tension apparaît. L'individu devient un être humain insatisfait, en quête constante d'autre chose. Les personnes tentent de répondre au(x) manque(s) par le biais de la nourriture, des médicaments, de la consommation d'objets matériels et d'autres substituts. Néanmoins, ces réponses sont plutôt des manières de nier le manque et non pas un processus pour dépasser la perte, comme le serait la symbolisation. Le sentiment de frustration se trouve momentanément éloigné mais il revient constamment. Au lieu de voir ses besoins se déployer en quête de satisfaction acceptable, l'individu se retrouve perpétuellement insatisfait. (Gossart, 2003)

Régine Gossart (2003) considère la période de l'adolescence comme la plus touchée par ces modes de fonctionnement. D'une part, les adolescents sont davantage vulnérables en raison des menaces de débordements pubertaires. D'autre part, ils se retrouvent immergés dans le système de consommation et de recours à l'objet concret. Sans espaces sociétaux d'élaboration, ils sont plus facilement tentés par le passage à l'acte afin de se libérer d'une pulsionnalité débordante.

Cette recherche se centre sur une population adolescente. Les participants à l'atelier sont âgés entre 13 et 14 ans. Leurs difficultés sociales, scolaires, familiales et/ou comportementales accentuent la nécessité de symbolisation. C'est pourquoi, je comprends qu'il est primordial d'offrir à ces jeunes des espaces sociétaux d'élaboration où ils pourront prendre le temps de définir les manques, les frustrations et les angoisses, inhérents à l'adolescence mais pour eux amplifiés par leur situation, et qui leur permettront de trouver des réponses.

Gossart (2003) met en avant que la mise en place de processus de symbolisation se réalise durant des moments d'attente, de manque et d'insécurité. Lorsque l'individu est insatisfait, il commence à s'interroger. Dans les sociétés modernes, le rapport que les personnes entretiennent avec leur environnement n'avantage pas l'entrée dans un processus de pensée et de symbolisation. En effet, le caractère immédiat des réponses données aux interrogations et aux besoins, l'intolérance au vide amène les individus à nier le manque plutôt que d'y répondre. Ils éloignent les frustrations momentanément mais elles reviennent sans cesse. L'auteur (Gossart, 2003, p.136) ajoute que « [...] *c'est bien dans le creux de cet espace temporel, ce lieu d'incertitude douloureuse où sont ressentis l'inquiétude, l'espoir, les questions, les recherches de solutions, que se mettent en route les adaptations nécessaires pour aborder les étapes nouvelles et que se perçoit la barrière de la réalité.* »

Suite à l'émergence de l'individualisme et la crise des systèmes de symbolisation, Claude Dubar (2000, cité par Gaulejac, 2001) émet l'hypothèse que les formes d'identification des individus ont évolué en formes émergentes, réflexives et narratives.

D'après lui, l'identité narrative serait l'expression de la crise des systèmes. Il l'a définie « [...] comme une construction autonome de l'individu à partir de la mise en mots d'une histoire personnelle qui fasse sens pour "soi-même" [...] » (Dubar, 2000, cité par Gaulejac, 2001, p.356)

Développer son identité narrative semble être un moyen afin d'entrer dans un processus de pensée et de symbolisation. Faire le récit de son histoire permet de joindre ce qui apparaît comme ruptures et discontinuités en créant des effets de sens. L'identité narrative porte l'individu dans sa quête de sens, malgré son caractère inachevé. De surcroît, cette forme identitaire renforce le sentiment d'être en lien avec la communauté des Hommes. En raison de ce renforcement de liens sociaux, une méthodologie du récit de vie en groupe se révèle créatrice dans notre société contemporaine. La fragilité des liens sociaux semble confronter les individus à de nouveaux obstacles à surmonter. Ces changements requièrent de nouvelles méthodes d'intervention. (Coopman & Janssen, 2010)

Afin d'entrer dans un processus de pensée et de symbolisation, l'un des moyens est de se centrer sur son identité narrative, à savoir la mise en mots de son histoire personnelle. Construire un atelier de création basé sur le récit de vie permettrait aux participants de mettre du sens sur leur existence. J'ai choisi de poser la question « Qui es-tu ? » par le biais d'une présentation de trois événements significatifs dans la vie des adolescents.

En considérant que l'individu doit recourir à l'autoréférence pour se créer une identité et une image de lui-même (Palmade, 1990 cité par Gossart, 2003), l'auto description de l'identité, autrement dit le concept de soi, apparaît comme un moyen d'analyse approprié. C'est la raison pour laquelle, ce concept ainsi que la méthodologie qui en découle seront approfondis dans le chapitre suivant.

Dans le cadre des ateliers de création, les participants seront amenés à présenter trois événements significatifs de leur vie. Indirectement, ils répondront à la question « Qui es-tu ? » et raconteront leur histoire personnelle. Les observations récoltées durant les ateliers seront analysées à l'aide de la méthodologie d'analyse du concept de soi. Cette phrase le confirme : « Répondre de façon approfondie à la question "qui suis-je ?" conduit à raconter l'histoire d'une vie. » (Arendt, 1985, cité par Gaulejac, 2002), se définir dans son identité (le concept de soi, cf. chapitre 2.2) et raconter son histoire personnelle (la méthode du récit de vie, cf. chapitre 3.1) s'associent dans cette démarche.

2.2 Concept de soi

Le concept de soi se définit comme l'étude sur la manière dont le sujet décrit sa propre identité. Au fil de la recherche théorique, j'ai réalisé que le concept de soi permettait de se centrer sur ce que la personne raconte de son identité.

En amont, j'expliquais que la construction identitaire évolue en fonction des changements sociétaux. De nouvelles formes identitaires émergentes, réflexives et narratives sont apparues. L'identité narrative avantage l'existence subjective, le changement personnel et l'autonomie. (Dubar, 2000, cité par Gaulejac, 2001) Dorénavant, l'individu doit prendre appui sur lui-même ; il devient un être réflexif qui doit découvrir le sens de son existence. (Gaulejac, 2008) Il doit construire sa propre identité.

Les paragraphes suivants se basent essentiellement sur les travaux de René L'Ecuyer (1990, 1997), docteur en psychologie et professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. En 1965, il fonde le Laboratoire de recherche sur le concept de soi dans le but d'étudier le développement des perceptions de soi de l'enfance à la vieillesse. L'un de ses ouvrages (L'Ecuyer, 1997) constitue l'étude détaillée des résultats obtenus sur le développement du concept de soi durant trente ans de recherche.

Un autre volume (L'Ecuyer, 1990) a comme dessein d'expliquer la manière de réaliser une analyse de contenu et d'appliquer la méthode d'exploration du concept de soi : la méthode Genèse des Perceptions de Soi (GPS).

À travers ce chapitre, la définition du concept de soi est approfondie en considérant les différentes notions qui spécifient son sens. Le développement du concept de soi est présenté en distinguant ses stades et en développant davantage les caractéristiques de la tranche d'âge qui concerne cette recherche. Finalement, une description de la classification de ses dimensions est réalisée, à savoir ses référents identitaires séparés en structures, sous-structures et catégories.

Dans le cadre de cette recherche, les dimensions du concept de soi permettront d'organiser et structurer les propos des participants durant les ateliers. Je m'appuierai sur cette classification lors de l'élaboration de l'analyse. Les différents stades du concept de soi m'apportent des indications sur ce qui influence le développement de l'identité. De plus, ils permettent de comprendre les transformations physiques et psychiques que traversent les participants.

2.2.1 Définitions du concept de soi

Lorsqu'il s'agit de définir le concept de soi, les lectures de différents auteurs démontrent une confusion terminologique. Cependant, L'Ecuyer découvre leur dénominateur commun ; d'où résulte la définition ci-dessous :

« [...] le concept de soi réfère à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements. Il réfère plus particulièrement à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques, des traits personnels, des rôles et des valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même. » (Ecuyer, 1990, p.133)

À partir des différentes écoles de pensée, de nombreux faits observés ainsi que les travaux de recherche sur le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse effectué par le Laboratoire, une définition plus complète et plus complexe se dessine.

L'Ecuyer (1990) définit le concept de soi comme un système multidimensionnel dans lequel se trouve un ensemble varié de perceptions que la personne éprouve au sujet d'elle-même. Ces perceptions apparaissent à la fois de l'expérience personnelle et de l'influence des autres sur ses propres perceptions. Le concept de soi se divise en structures délimitant les régions fondamentales de l'expérience de soi. Ces structures se scindent en sous-structures qui recouvrent des portions plus limitées de cette expérience. À leur tour, ces sous-structures se séparent en catégories qui regroupent des éléments encore plus spécifiques. Ces éléments s'organisent hiérarchiquement en variant et en évoluant. De même que leur degré d'importance se développe selon l'âge et les besoins durant toute la vie. Un ensemble de perceptions peut être caractéristique d'une certaine période de développement se regroupant en un stade ou une étape. Les perceptions de soi résultent de l'expérience quotidienne directement ressentie, ensuite perçue et enfin conceptualisée par la personne. Cette dernière vise une cohésion interne de cette organisation perceptuelle avec le maintien et la promotion de l'adaptation de la personne toute entière.

2.2.2 Notions du concept de soi

Afin de clarifier la définition ci-dessus, il semble important de détailler les dix aspects de la notion de concept de soi relevés par L'Ecuyer (1990) à l'aide de nombreuses lectures et surtout de l'analyse progressive du matériel recueilli chez des personnes âgées de trois à cent ans.

En parallèle à l'explication des aspects du concept de soi, il sera indiqué en quoi ils influencent la population choisie pour ce travail. Néanmoins, aucune généralité n'est faite de par la diversité des situations et des problématiques des jeunes accueillis.

Les dix aspects de la notion du concept de soi sont les suivants :

1. Aspect expérientiel

Le concept de soi est lié à l'expérience personnelle. En effet, il est constitué d'un ensemble de perceptions individualisées de diverses caractéristiques personnelles ressenties et vécues par la personne comme étant siennes (James, 1890 cité par L'Ecuyer, 1990). Il est considéré comme l'aspect central de l'expérience de soi.

La population choisie pour ce travail rencontre des difficultés familiales, sociales, scolaires et/ou comportementales. Leurs expériences de vie agiront sur la manière dont ils décriront leur propre identité. Par exemple, l'échec scolaire pourrait transmettre une perception péjorative de soi. Certains traits de personnalité, de même que des traits physiques, connotés négativement influenceront aussi les perceptions d'une personne. En considérant leurs difficultés, l'aspect expérientiel, à savoir leur image de soi, risque d'être fragilisé par les potentielles expériences négatives qui influenceront leurs perceptions.

2. Aspect social

L'aspect précédent englobe la part de l'individuel du concept de soi, alors que celui-ci contient la part du social. Les perceptions qu'une personne développe à son sujet sont influencées par la manière dont les membres de son entourage la perçoivent. (Cooley, 1902 cité par L'Ecuyer, 1990)

Un bon nombre de jeunes accueillis rencontrent justement des problèmes comportementaux et relationnels. Leur manière de créer le lien s'avère peu adaptée. Lorsqu'une personne a ce type de difficultés, il est probable que ses relations soient fragiles. Son entourage (la famille, le groupe de pairs, l'école) peut lui renvoyer une image négative en raison de ses attitudes inadéquates.

Durant l'accueil de jour à la Villa Saint Martin, une grande part du travail se réalise avec le groupe. Nous avons la possibilité d'échanger avec les usagers sur la relation à l'autre. Avec eux, nous revenons sur les attitudes inadéquates qu'ils ont pu adopter ; nous réfléchissons ensemble aux moyens de faire différemment. Nous relevons le plus souvent possible leurs attitudes positives et les valorisons. Ce type de réponses peut leur apporter des perceptions positives d'eux-mêmes qui influenceront leur image sociale de soi.

3. Aspect cognitif

Certains auteurs considèrent que l'intelligence prédomine dans l'analyse et l'organisation des diverses perceptions de soi. Néanmoins, L'Ecuyer (1990) émet un bémol à cette théorie qui, selon lui, surestime l'apport réel de l'intelligence dans le processus quotidien de l'expérience de soi. Le vécu semble être spontanément plus senti qu'intelligé. Pour nuancer, l'auteur (L'Ecuyer, 1990) avance qu'il existe certainement des périodes de crise où les personnes cherchent à faire le point sur elle-même. Il suppose que ces moments impliquent un questionnement sur soi contenant une analyse plus rigoureuse faisant appel à des processus cognitifs.

4. Système multidimensionnel complexe

Le concept de soi est un ensemble de perceptions diverses et variées reflétant différentes réalités perçues comme faisant partie de la personne.

Il peut exister des aspects matériels (relatifs au corps ou à la possession de personne), personnels (liés aux aspects psychiques énoncés par la personne), adaptatifs (les actes adoptés par la personne en lien avec ses perceptions ou celles des autres), sociaux (les types d'interactions entre la personne et autrui), etc. Ces structures seront détaillées dans un autre chapitre (1.2.4).

Concernant cette recherche, le matériel récolté sera classé dans ces différentes dimensions. Ces dernières permettront de construire une partie de l'analyse sur la manière dont les participants se décrivent.

5. Organisation hiérarchique

Le concept de soi se compose de trois paliers d'organisation : les structures du soi, les sous-structures du soi et les catégories. Les structures du soi représentent les cinq aspects fondamentaux du soi ; elles sont le fondement du concept de soi. Les sous-structures sont les ramifications des structures qui s'y apparentent. Les catégories traduisent l'expérience directe de soi ; elles se définissent de la manière dont les personnes se décrivent. Cette subdivision permet l'étude de trois types de profils perceptuels par rapport à des situations très diverses comme la comparaison entre les sexes, entre les groupes ethniques, entre les groupes d'étudiants forts et faibles, etc. (L'Ecuyer, 1990)

Afin de procéder à l'analyse, il sera nécessaire de se baser directement sur cette hiérarchie. Elle facilite une lecture plus détaillée du concept de soi. Ces différents paliers d'organisation seront développés ultérieurement au chapitre 2.2.4.

6. Niveaux d'importance

Les individus ont différentes perceptions de soi et toutes n'ont pas la même valeur. En effet, certaines occupent une place plus conséquente par rapport à d'autres. De ce fait, il y a des perceptions centrales, plus importantes et des perceptions secondaires, moins importantes pour les personnes. (L'Ecuyer, 1990)

Ce travail n'a pas pour objectif de déterminer le degré d'importance des perceptions. L'ambition est d'utiliser les dimensions du concept de soi afin de classer le matériel récolté durant les ateliers. Les différentes catégories déterminées appuieront ces éléments afin d'engager une analyse sur la manière dont les participants se définissent.

7. Processus d'émergence

Les dimensions du concept de soi ne sont pas toutes présentes dès la naissance parce que le concept de soi n'existe pas spontanément. Elles grandissent au fur et à mesure de l'accumulation d'expériences nouvelles. C'est pourquoi, il y a émergence progressive de nouvelles dimensions. (L'Ecuyer, 1990)

Les participants aux ateliers de création sont des adolescents. Dans le chapitre 1.2.3, les différents stades de développement du concept de soi seront présentés, en se centrant principalement sur le stade de réorganisation de soi, une période où il est nécessaire de revoir ses perceptions et les restructurer.

8. Aspect actif et adaptatif

L'individu tente de rester consistant avec l'ensemble de ses perceptions. Il cherche à maintenir un degré optimal de cohérence entre les perceptions qu'il a de lui-même et les nouvelles perceptions que lui imposent les expériences courantes de la vie. De ce fait, une partie de ses perceptions s'oriente vers l'action à établir pour maintenir et promouvoir l'adaptation. (L'Ecuyer, 1990)

Cet aspect s'est ressenti durant les ateliers. Les participants expliquaient leur manière d'être et l'influence des événements vécus sur leurs perceptions. Par exemple, une des participantes expliquait qu'elle avait vécu deux années difficiles de harcèlement scolaire. Elle avait eu besoin de temps pour se reconstruire. En conséquence, elle avait commencé à avoir de mauvaises notes, à ne plus accorder sa confiance. Elle maintient une cohérence car cet événement explique la baisse de ses notes et son manque de confiance.

9. Processus évolutif

Le système des perceptions de soi est à la fois stable et dynamique. Stable parce qu'il permet à la personne, et à son entourage, de la reconnaître dans le temps. Dynamique parce qu'il est flexible et change en fonction de l'évolution de la personne. Le concept de soi se développe toute la vie selon l'âge, le sexe, les catégories sociales, ethniques, professionnelles, religieuses, etc. (L'Ecuyer, 1990)

L'adolescent doit faire face à de nombreux événements importants qui agiront sur son concept de soi. Il doit se confronter à des changements conséquents qui l'obligeront à transformer sa manière de se définir.

10. Aspect différenciateur

Certaines caractéristiques sont les mêmes pour tous ; elles sont distinctes et reconnaissables à certains cycles de la vie. Elles peuvent être qualifiées d'universelles. Tandis qu'il existe des aspects plus individuels liées au sexe, à l'ethnie, à la nature des expériences vécues, etc. (L'Ecuyer, 1990)

L'objectif de cette recherche est de saisir comment les participants se définissent. Que leurs perceptions soient universelles ou individuelles n'impactera pas nécessairement la recherche. Cependant, si des observations en lien avec cet aspect venaient à apparaître et semblaient pertinentes, elles seront abordées dans la suite du travail.

2.2.3 Stades du développement du concept de soi

La théorie qui suit, s'appuie sur les travaux de René l'Ecuyer (1997) dans son ouvrage *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Les premières expérimentations ont eu lieu en 1967 et sont poursuivies jusqu'en 1980, sans interruption. Cette recherche permet de visualiser globalement le développement du concept de soi des personnes âgées entre 3 et 100 ans. Tous les travaux ont été réalisés à l'aide de la même méthode d'exploration, quel que soit l'âge des personnes.

Présenter le développement du concept de soi de la naissance à l'adolescence des individus est important. Cela permet de comprendre le concept de soi dès sa première apparition, à savoir dès la naissance. Cependant, la théorie s'étend davantage sur la tranche d'âge qui concerne cette recherche, celle de l'adolescence.

- L'émergence du soi (entre 0 et 2 ans)

Le concept de soi se construit progressivement grâce aux contacts de l'enfant avec son environnement physique et social et des expériences personnelles accumulées. Par conséquent, il n'est pas formé intégralement dès la naissance. (L'Ecuyer, 1997)

Il existe de nombreuses études centrées sur le développement de la conscience de soi chez les jeunes enfants, c'est-à-dire sur les différentes manifestations témoignant de l'existence d'un soi. Ces études ont démontré que l'enfant est de plus en plus conscient de lui-même au cours de ses deux premières années.

Lewis et Brooks-Gun (cité par l'Ecuyer, 1997) affirment que, dès son plus jeune âge, l'enfant commence déjà à utiliser un système de catégorie (le sexe, l'âge et l'efficacité) afin de classer ses perceptions de lui-même. Ce stade peut être défini comme une préparation au suivant où les perceptions sont plus organisées.

Durant cette période où l'enfant vit en union avec son environnement, il retire un certain nombre de perceptions au sujet de lui-même. Il existe trois formes de symbioses, mentionnées par René L'Ecuyer (1997) :

1. *La symbiose corporelle* : Elle fait émerger chez l'enfant la conscience de son propre corps comme différent de celui de ses parents. Cette différenciation est à l'origine de la construction de l'image corporelle.
2. *La symbiose physique* : Elle englobe les contacts réguliers de l'enfant avec son environnement matériel. L'image corporelle continue de se différencier afin de se distinguer des objets entourant l'enfant.

3. *La symbiose affective* : Elle se définit par la relation de dépendance qui lie l'enfant à ses parents et ensuite à son environnement social plus large. Cette symbiose fait émerger plusieurs autres aspects de la conscience de soi : la sensation d'être aimé ou non, d'être bon ou mauvais, d'être accepté ou rejeté, etc. Cependant, durant ce stade, l'influence de l'autre sur le processus de construction de soi n'est pas aussi importante en comparaison aux âges ultérieurs.

Dès ses premières années, l'enfant est influencé par son environnement et ses expériences personnelles. Le contexte dans lequel l'enfant grandit et ses relations d'attachement sont donc essentiels à son bon développement. Les relations, principalement celles entretenues avec ses parents, auront des répercussions sur ses perceptions de lui-même.

- La confirmation du soi (entre 2 et 5 ans)

Dès l'âge de trois ans, le concept de soi est déjà bien constitué et organisé. Il comprend cinq structures fondamentales, huit (sur dix) sous-structures et quatorze (sur vingt-huit) catégories. Ces structures se situent toutes au niveau des perceptions centrales. Le concept de soi s'organise en considérant chaque élément aussi important que l'autre. L'Ecuyer (1997) présume que le soi se construit autour des éléments les plus urgents. Le début du développement du concept de soi est solidement installé en laissant place à un agrandissement progressif au cours des années postérieures. Le prochain stade présenté ci-dessous illustre cet agrandissement progressif.

- L'expansion du soi (entre 6 et 10 ans)

À mesure que les enfants avancent en âge, l'expansion du concept de soi s'étend. Le concept de soi évolue en fonction des expériences nouvelles, comme par exemple celle de l'entrée à l'école. Au cours de ce troisième stade, le concept de soi s'organise autour d'axes plus spécifiques. De nouvelles dimensions apparaîtront et, à l'intérieur de ces dernières, les contenus perceptuels se développent en fonction de l'élargissement du concept de soi. Les enfants y incorporent les réalités nouvelles ou y adaptent leurs perceptions d'eux-mêmes en fonction de nouvelles données de l'expérience quotidienne. (L'Ecuyer, 1997)

L'expérience quotidienne influence directement le concept de soi. Je considère alors que les contextes de vie dans lesquels les individus évoluent jouent un rôle prépondérant dans le développement du concept de soi.

Un parent alcoolique, du harcèlement scolaire, des parents absents, des violences conjugales, etc. sont différents motifs pouvant avoir une influence sur le concept de soi de l'enfant. La population qui participe à ces ateliers rencontrent des difficultés familiales, scolaires, sociales et/ou comportementales. Les situations sont variées mais elles agissent sur le concept de soi des jeunes qui y sont confrontés.

- La réorganisation du soi (entre 10-12 ans et 21-23 ans)

Selon l'Ecuyer (1997), tous les chercheurs estiment que l'adolescence est une période de réorganisation du concept de soi. Lors du stade précédent, les enfants élargissent leur concept de soi afin d'intégrer des réalités nouvelles comme celles rencontrées dans le système de l'école. Au quatrième stade, cet élargissement persistera en raison du nombre d'événements importants survenant au moment de l'adolescence. Ces changements sont si conséquents qu'ils forcent à des remaniements profonds afin que l'adolescent puisse se retrouver et se préparer à la vie d'adulte.

Christine Cannard (2010, p.188), Docteur en Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, l'exprime ainsi : « S'il y a une période où l'on s'interroge sur soi, c'est bien la période de l'adolescence. ».

En effet, l'adolescent rencontre des bouleversements pubertaires physiques et endocriniens (accroissement de la taille, développement des caractères sexuels secondaires, et développement hormonal), physiologiques (besoins nutritionnels et besoins de sommeil importants), intellectuels (appropriation de la pensée formelle), psychiques (apparitions de pulsions sexuelles et de sentiments nouveaux, prise de distance parentale) et sociaux (recherche de nouvelles relations en dehors de la famille, appartenance au groupe et conformité forte de pair). (Cannard, 2010)

C'est pourquoi Henri Wallon (1941), psychologue français disait que « "si l'ado se relance à la découverte de soi, c'est qu'il est dépaycé devant sa propre personne", d'où l'affirmation de soi, plus ou moins spectaculaire ou originale. » (cité par Cannard, 2010, p.188)

Ce besoin de modifier et réorganiser ses perceptions de soi nécessite des lieux d'élaboration, de création. Comme Régine Gossart (2003) le signale, les individus, particulièrement les adolescents, ont besoin d'un contexte suffisamment sécurisant afin de partager leurs manques, leurs craintes, leurs doutes, etc. Répondre à la question « Qui suis-je ? » est une manière de raconter sa vie. Créer le récit de son histoire est un moyen de se questionner sur ses propres perceptions, de les modifier, de les réorganiser, de créer des liens et du sens.

À l'intérieur de ce stade, deux sous-stades se distinguent : la différenciation du soi, entre 10 et 16 ans, et l'adaptation du soi, entre 17 et 23 ans.

- La différenciation du soi (entre 10-12 ans et 15-16 ans)

Les adolescents réalisent un travail complexe de différenciation des perceptions et des impressions qu'ils possèdent à leur sujet. Ils sont amenés à choisir le niveau d'importance de leurs propres perceptions. Par conséquent, ils doivent en discriminer certaines, les nuancer, établir des liens, les comparer, tenter de les expliquer, etc. Leur objectif est de différencier l'ensemble de leur concept de soi afin de développer et comprendre sa structure. À titre d'exemple, l'addition de nouvelles dimensions implique un effort supplémentaire de discrimination à l'âge de 12 ans. Le concept de soi a tendance à se réorganiser autour de seulement trois structures prioritaires : le Soi Personnel (aspects internes ou psychiques énoncées par la personne), le Soi Adaptatif (actes posés par la personne d'après ses propres perceptions) et le Soi Social (lorsque la personne entre en interaction avec autrui et s'ouvre aux autres). (L'Ecuyer, 1997)

Les participants à l'atelier de création se trouvent justement dans le stade de différenciation du soi. Cette étape nécessite une réorganisation des perceptions de soi. L'individu est amené à les discriminer, les nuancer, les relier, les comparer, les expliquer, etc. En d'autres termes, il doit mettre du sens sur sa manière de se définir. Ces informations confortent l'organisation d'ateliers de création basé sur le récit de vie. Poser indirectement la question « Qui es-tu ? » conduit la personne à choisir quelles perceptions mettre en avant, à s'interroger sur ces dernières et les expliquer.

- L'adaptation du soi (entre 17-18 ans et 21-23 ans)

La réorganisation du soi a débuté au sous stade précédent à travers un ensemble de différenciations progressives. Elle se poursuit au stade de l'adaptation du soi par une concentration autour de trois pôles majeurs : les structures du Soi Personnel, du Soi Adaptatif et du Soi Social. Ces structures ont gardé ou renforcé leur situation prioritaire. De ce fait, de nombreuses dimensions comme par exemple le Soi Possessif, le Soi Somatique et le Soi Non-Soi ont perdu de leur importance (voir chapitre 1.2.4 Dimensions du concept de soi). Ces changements semblent illustrer une préparation aux défis de la période adulte. Il est essentiel de se connaître intérieurement (Soi Personnel, Image de Soi, Identité de Soi) et de pouvoir fonctionner avec les autres (Soi Social) afin d'être capable de s'adapter à soi-même, aux autres et aux réalités de la vie (Soi Adaptatif). Au cours de l'adolescence, la personne s'investit majoritairement dans ces trois secteurs. Entre 21 et 25 ans, cette centration s'accomplit entièrement. Elle marque une transition entre l'adolescence et la maturité adulte. (L'Ecuyer, 1997)

- Concept de soi d'adolescents âgés entre 12 et 18 ans

Il paraît pertinent de chercher davantage d'informations sur le stade dans lequel se trouve les participants. C'est la raison pour laquelle, de nouvelles observations au sujet du concept de soi d'adolescents sont exposées. Des chercheurs ont demandé à des adolescents de répondre à la question « Qui suis-je ? », selon leur manière de se percevoir et également la façon dont ils pensent que leur entourage les perçoit. (Rodriguez-Tomé, 1983, et L'Ecuyer, 1994, cité par Cannard, 2010) Les résultats révèlent l'augmentation avec l'âge des réponses rattachées aux traits de personnalité à la place des traits physiques. Cette diminution des références au corps est le plus visible de 12 à 14 ans. Les participants à la recherche sont justement dans cette tranche d'âge. Il est vrai qu'aucun de leurs discours ne faisait référence au corps. Christine Cannard le précise ainsi :

« Les adolescents énoncent des manières d'être, de faire, de penser, ils se centrent sur la nature et la qualité des relations interindividuelles, autrement dit, ils font référence aux attributs psychologiques (ce qui va de pair avec l'émergence de la pensée formelle qui permet aux sujets de se détacher du concret), c'est-à-dire des réponses qui différencient et individualisent les individus. » (Cannard, 2010, p.201)

Les perceptions de traits socialement favorisés et défavorisés s'amplifient avec l'âge. Néanmoins, après 14 ans, les traits positifs augmentent. Cette hausse s'explique par une augmentation de l'estime de soi. (Cannard, 2010)

Harter (1999, cité par Cannard, 2010) a découvert que les enfants se décrivent de manière désorganisée, contrairement aux adolescents. Ces derniers développent un discours cohérent et logique. Alors que l'enfant pourrait dire de manière discordante « je suis amical et je suis timide », l'adolescent mettra du sens sur ses attitudes. Ce propos peut s'illustrer avec l'exemple d'un discours tenu durant les ateliers. Une des participantes expliquait qu'elle avait vécu deux années difficiles ; suite à cette période, elle avait eu du mal à accorder sa confiance ; elle était devenue méfiante.

Par la suite, elle avait fait la rencontre d'une personne à qui elle a pu se fier. Elle avait pu croire à nouveau en l'amitié. Elle associe ses traits de personnalité aux événements vécus et elle peut expliquer pourquoi elle était méfiante et confiante.

Elle a réussi à mettre de la cohérence dans son discours. Cependant, certains adolescents ont des difficultés à exprimer leur ressenti. Ils peuvent se contredire et manquer de clarté. (Harter et Monsour, 1992, cité par Cannard, 2010)

Il a été établi que plus un adolescent a de perceptions diversifiées de lui-même, moins il a de risque d'être déprimé. Il peut avoir conscience de ses défauts et les justifier. De plus, grâce à cette clairvoyance, il peut s'améliorer et y être attentif pour l'avenir. (Guillon et Crocq, 2004, cité par Cannard, 2010) Raconter son histoire de vie, à savoir répondre à la question « Qui suis-je ? », permet de développer ces perceptions et d'y mettre du sens.

2.2.4 Dimensions du concept de soi

Après avoir défini le concept de soi de manière approfondie, il semble pertinent de s'intéresser à la classification, réalisée par le docteur en psychologie René L'Ecuyer (1990), des divers référents identitaires.

Cet auteur a pour conviction que le concept de soi se compose de différents aspects qui se hiérarchisent les uns en fonction des autres. Le concept de soi a évolué au fil du temps. Les différentes recherches théoriques ont engendré un premier modèle théorique de l'organisation interne des éléments du concept de soi (élaboré entre 1965 et 1966). Après une recherche et une analyse des résultats obtenus auprès de personnes âgées entre trois et cent ans, ce modèle théorique a évolué en modèle expérientiel-développemental. Désormais, le concept de soi est constitué de cinq régions fondamentales, les structures, qui, elles aussi, rassemblent des parties plus caractéristiques, dix au total, appelées sous-structures. Ces dernières se divisent en vingt-huit catégories. (Ecuyer, 1990)

Dans ce chapitre, je présente le modèle expérientiel-développemental de l'organisation interne des différents éléments constitutifs du concept de soi.

- **Structure du Soi Matériel**

Cette structure désigne tous les critères relatifs au corps ainsi qu'aux différentes possessions auxquelles la personne s'identifie. Elle est partagée en deux sous-structures :

- **Sous-structure du Soi Somatique :**

Elle regroupe les formules où la personne fait référence à son corps. Il existe deux catégories spécifiques :

1. Les descriptions de soi concernant les traits et l'apparence physique : des parties du corps décrites en termes simples ou fonctionnels, la description de caractéristiques corporelles, des jugements positifs ou négatifs sur l'apparence générale ;
2. La condition physique générale et la santé : divers malaises ou maladies ou ce qui les entoure, des sensations corporelles comme la fatigue, etc.

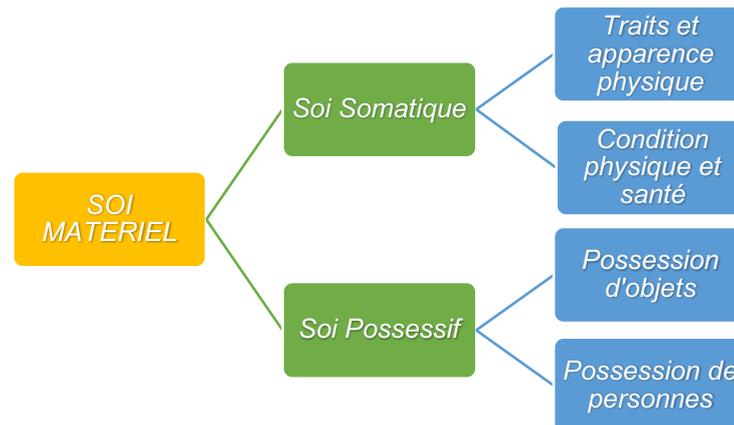
Christine Cannard (2010) explique que les références au corps diminuent, en particulier de 12 à 14 ans. La tranche d'âge dans laquelle se trouve les participants. En effet, lors de l'analyse, je n'ai observé aucune référence à cette sous-structure.

- **Sous-structure du Soi Possessif :**

Elle rassemble les éléments que la personne possède, que ce soit des objets ou des personnes. Elle est divisée en deux sous-structures :

1. Les possessions d'objets animés ou inanimés ;
2. Les possessions de personnes significatives : les parents, les grands-parents, les frères et sœurs, les oncles et tantes, les amis, les enfants, etc.

Chez chaque participant, la sous-structure du Soi Possessif apparaît au moins une fois. Dans les trois événements les plus importants de leur vie, chaque jeune en associe un avec un membre de sa famille ou un ami.



- **Structure du Soi Personnel**

La structure du soi personnel contient des aspects internes ou psychiques énoncés par la personne. Durant l'analyse du matériel récolté lors de ma recherche, cette structure est apparue à de nombreuses reprises. Elle englobe les manières d'être, de faire et de penser. Christine Cannard (2010) l'indiquait, les adolescents, âgés entre 12 et 18 ans, se réfèrent aux attributs psychologiques, ce qui s'associe à la pensée formelle, à savoir la capacité à se détacher du concret. La structure du Soi Personnel a été la plus utilisée par les jeunes ; ce qui concorde avec les observations avancées par Cannard (2010). Elle se divise en deux sous-structures :

- **Sous-structure Image de Soi :**

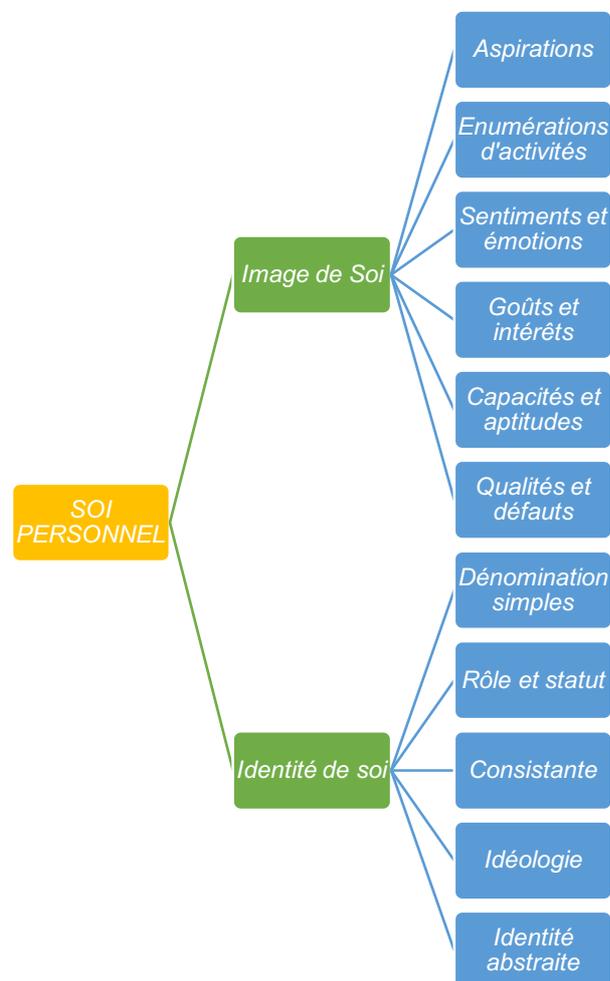
Elle inclut les caractéristiques d'ordre général ou descriptif. Cette sous-structure comporte six catégories spécifiques :

1. Aspirations : souhaits, désirs, projets, ambitions de voir certaines choses se réaliser ;
2. Enumération d'activités : centrée sur l'action et fait référence aux jeux, aux sports, aux loisirs, aux activités scolaires, physiques, intellectuelles, culturelles, artistiques, etc. ;
3. Sentiments et émotions : divers états émotionnels exprimés par la personne ;
4. Goût et intérêts : choses qui attirent la personne, qu'elle aime ou qu'elle n'aime pas ;
5. Capacités et aptitudes : description de la nature de ses ressources ou de ses talents personnels, le constat porte sur l'action ;
6. Qualités et défauts : description de soi en termes positifs ou négatifs mais sans jugement de valeur.

- **Sous-structure Identités de Soi :**

Elle englobe des caractéristiques plus profondes. Elle dépasse le niveau descriptif pour exprimer plutôt la conscience d'être et d'exister de la personne. Elle est séparée en cinq catégories spécifiques :

1. Dénominations simples : identification personnelle sous forme de fiche signalétique ;
2. Rôle et statut : divers postes, fonctions et titres que la personne remplit ou s'attribue ;
3. Consistance : sentiment général de cohérence ou d'incohérence interne de ce qui se passe en soi ;
4. Idéologie : opinion personnelle sur les événements de la vie et de la société ;
5. Identité abstraite : références existentielles vagues.



• **Structure du Soi Adaptatif**

Cette structure se rapporte aux actes que la personne pose d'après les perceptions qu'elle a d'elle-même ou les réactions qu'elle adopte en fonction de ses perceptions ou des diverses réalités de la vie. Il s'en révèle deux sous-structures : la sous-structure Valeur de Soi et la sous-structure Activités du Soi.

- **Sous-structure Valeur de Soi :**

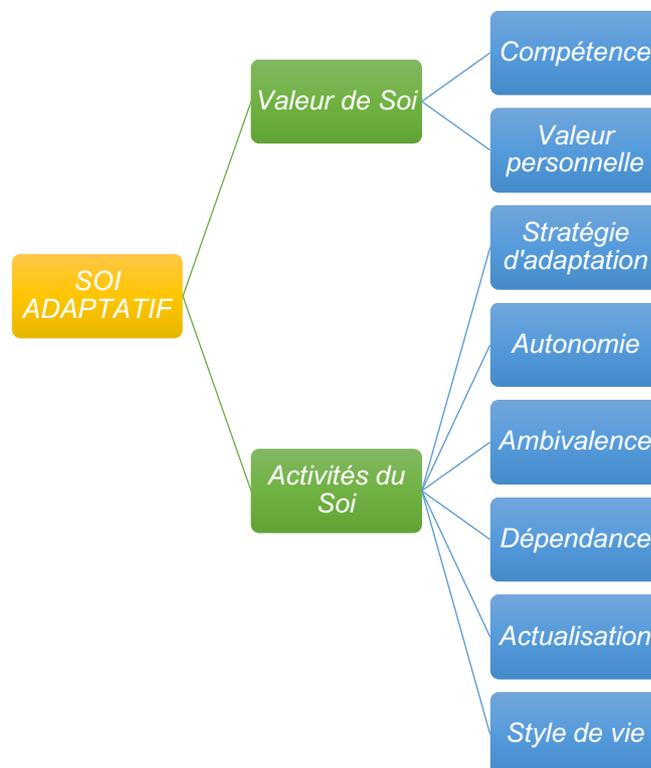
Elle rassemble les formules impliquant une évaluation, un jugement sur soi en tant que personne ou en fonction de ses réalisations personnelles, à partir d'un système personnel de valeurs ou venant de l'extérieur. Elle se divise en deux catégories spécifiques :

1. Compétence : impression d'efficacité personnelle, appréciation de son rendement ou de sa performance, élément d'évaluation ;
2. Valeur personnelle : jugement sur soi en tant que personne.

- **Sous-structure Activités du Soi :**

C'est la perception de soi en action ou de son action quotidienne. L'intention est de conserver, favoriser et défendre son soi. Pour ce faire, cette sous-structure renferme les énoncés révélant les divers modes d'action ou de réaction face aux perceptions de soi-même et à la réalité. Elle se scinde en six catégories spécifiques :

1. Stratégies d'adaptation : se conformer ou non aux demandes extérieures ou aux réalités des événements de la vie ;
2. Autonomie : faire face à la réalité, se prendre en main, faire des efforts personnels, assumer ses actes, etc. ;
3. Ambivalence : hésitations, contradictions face à l'action à poser ;
4. Dépendance : en lien avec le refus de faire face à l'action ou de prendre ses responsabilités
5. Actualisation de soi : sensation générale d'évolution positive ;
6. Style de vie : différentes façons de décrire son mode général de vie.



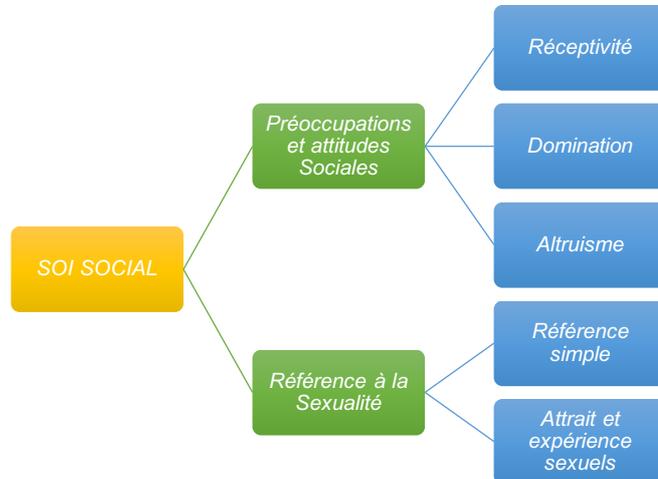
- Structure du Soi Social

Cette structure contient les formules où la personne indique qu'elle sort d'elle-même, s'ouvre aux autres, entre en interaction avec autrui ou décrit les types d'interaction entre elle et autrui. Elle se partage en deux sous-structures : Préoccupations et attitudes Sociales et Référence à la sexualité.

- **Sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales :**

Elle précise chez la personne sa participation réelle ou son désir de participer à des activités avec d'autres, sa communication réelle ou son désir de communiquer ou le type de communication entre elle et autrui. Elle comporte trois catégories spécifiques :

1. Réceptivité aux autres : attitude positive à l'égard des autres ou refus et difficulté de communiquer ;
2. Domination : dominer ou se sentir dominé, différentes formes d'agressivité ;
3. Altruisme : rendre service sans rien attendre en retour.
4. Sous-structure Référence à la Sexualité : Cette structure regroupe la prise de conscience progressive de la réalité sexuelle et le type de communication en tant que personnes sexuées. Deux catégories spécifiques en ressortent :
5. Références simples : prise de conscience de distinction à faire sur le plan sexuel ;
6. Attrait et expérience sexuelle : sensibilité aux expériences sexuelles plus profondes.



- Structure du soi-non-soi

La personne ne parle plus directement d'elle-même. Cependant, elle reste concernée par la personne interposée. La personne parle des autres mais il est clair qu'elle fait aussi référence à elle-même ou alors elle exprime ce que les autres pensent d'elle. Deux sous-structures en font partie : Référence à l'Autre et Opinion des Autres sur soi.

- **Sous-structure Référence à l'Autre :**

La personne parle indirectement d'elle-même en parlant de quelqu'un d'autre. Elle semble être concernée comme si elle se reconnaissait à travers les autres personnes.

- **Sous-structure Opinion des Autres sur soi :**

La personne utilise le jugement des autres à son sujet comme perception de soi. Ces énoncés se réfèrent à ce que pensent les autres mais aussi à l'importance du jugement des autres.

Les participants à l'atelier n'ont fait aucune référence à cette structure.



Pour illustrer ce chapitre, il est intéressant de commencer à donner quelques indications sur les résultats obtenus. Dans les différentes interventions des jeunes durant les ateliers, quatre structures ont été repérées : le Soi Personnel (28 références), le Soi Adaptatif (9 références), le Soi Matériel (8 références) et le Soi Social (4 références). La structure du Soi Personnel est davantage présente que les autres. Dans la recherche, cette classification permet de structurer et d'organiser les discours des participants afin de les analyser ultérieurement.

2.3 Concept de créativité

La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle apparaît. (Barbot et Lubart, 2012)

Christian Jung (2002), animateur socioculturel, constate que les concepts de créativité et de création tournent autour de la notion de nouveauté. Il explique que le nouveau est subjectif et individuel en raison du fait que ce qui est nouveau l'est pour l'individu ; c'est quelque chose qui est différent de ce qu'il a déjà perçu auparavant. L'acte créateur est l'application de certaines représentations que l'individu a du monde et de sa réalité.

La créativité est une valeur fondamentale, humaine, émotionnelle, existentielle et non pas matérielle. Elle n'a pas de lien avec l'intelligence ou le quotient intellectuel de l'individu. Elle est attachée à la pensée divergente qui cherche différentes solutions. La variété des réponses se trouve chez le sujet lui-même. La créativité trouve sa nature dans la personne qui est corps et âme, raison et sens. (Jung, 2002)

2.3.1 Créativité comme expression de soi

La créativité se classe dans le registre de la communication. Le sujet a toujours un message à transmettre, avec lui-même ou avec autrui. La source première de la créativité se trouve dans l'histoire, le vécu, le passé de la personne.

Ces derniers sont des modèles et des possibilités illimités. (Jung, 2002) « La créativité parle de la vie, de la mort, du plaisir, de la douleur, du travail et donc des situations d'existence extrêmes en général. » (Jung, 2002, p.109)

2.3.2 Créativité comme recherche de soi et découverte de l'autre

Lorsque l'individu crée, il cherche avant tout à s'exprimer pour lui-même et à faire part de ce qui l'inquiète, ce qui l'obsède, de ses plaisirs et ses peurs. Il se met à la recherche du passé, vit au présent et regarde dans le futur. Créer lui révèle ses potentialités et ses capacités, mais aussi ses fragilités et ses limites. Cela lui permet de se donner une identité et de se nommer soi. (Jung, 2002)

En plus de permettre de se trouver comme sujet, la créativité est aussi un moyen d'entrer en contact avec l'autre, de le voir dans sa différence. La créativité permet une démarche collective afin de mieux comprendre son milieu et y découvrir des réponses individuelles et collectives. (Jung, 2002)

Ce chapitre met en avant le rôle de la créativité sur le concept de soi. Jung (2002) explique que la créativité permet à l'individu de se nommer soi. L'acte de créer développe une conscience du sujet sur ses différentes perceptions. La réflexion de Jung fait référence aux deux parties du concept de soi : l'image de soi et l'image sociale de soi. L'image de soi englobe une description de soi-même selon son propre point de vue et l'image sociale de soi inclut les perceptions, de l'individu à son sujet, influencées par autrui. (Cannard, 2010)

2.3.3 Créativité comme aptitude à renouveler le sens

Aujourd'hui, notre société est régie par un système de production, voire même de surproduction. D'ailleurs, la plus grande partie de production est la reproduction. Entre l'instinct de conservation qui est la reproduction de soi, à celui de consommation qui est la reproduction de l'autre ; la reproduction est notre mode de vie. Nous lui accordons un temps important de notre vie.

Elle est inculquée à l'école et en famille par la reproduction de la société et elle constitue la majorité de l'industrie par la reproduction des moyens de production. De cette manière, la société se consomme elle-même. (Jung, 2002)

Selon Christian Jung (2002), la créativité est un lieu où la personne recherche, expérimente et crée du sens nouveau. Cet espace offre une échappatoire à la reproduction : « Créer, c'est renouveler et redonner sans cesse du sens nouveau à soi et à son environnement car "... rien n'existe qui ne soit en train de se renouveler » (Bertolt Brecht). » (Jung, 2002, p.111)

Le changement de rapport de l'individu à la société signifie qu'il cherche par lui-même le sens de son existence. De même que dans l'intervention par le récit de vie, la créativité participe à cette production de sens, qui semble fondamentale dans notre société actuelle.

2.3.4 Créativité comme construction d'une identité de Sujet

Tout individu peut acquérir une identité à travers un ancrage dans son histoire personnelle : sa remémoration et son récit. L'individu construit sa subjectivité et son identité grâce à la découverte de sa créativité. Avec l'aide de cette dernière, il tente de s'emparer en partie de son histoire personnelle.

Tout au long de son existence, l'être humain est appelé à donner un sens à sa vie ; il doit se créer des sens. Découvrir sa force créative est un moyen d'y parvenir (Jung, 2002) :

« *Le monde dans lequel nous entrons est tout entier (et toujours) à réinventer. [...]. L'homme même est à réinventer : comme si c'était à lui de se re-crée lui-même ! Dans ce monde, donc, notre créativité est la mesure de notre liberté.* » (Fustier, 1988, cité par Jung, 2002, p.112)

Jung (2002) explique que la créativité participe au processus dans lequel la personne s'efforce de se réapproprier sa propre histoire, d'exprimer ses sentiments, ses désirs, ses peurs, pour par la suite les communiquer à son environnement. Cette observation relie directement la créativité à l'intervention par le récit de vie. Au moyen de sa créativité, l'individu tente de s'approprier son histoire personnelle. Dans sa recherche de sens, l'homme réinvente, recrée à nouveau. L'intervention par le récit de vie est une manière pour l'homme de donner un sens nouveau à son histoire et se réinventer. Comme l'a écrit Vincent de Gaulejac (2008), pour l'individu, le fait de comprendre en quoi il est produit de l'histoire l'aide à saisir où il peut devenir son producteur.

2.3.5 Créativité à l'adolescence

Baptiste Barbot, professeur adjoint en psychologie à l'université de Yale, et Todd Lubart, professeur de psychologie à l'université Paris-Descartes travaillent, sur le thème de la créativité. Leur article « Adolescence, créativité et Transformation de Soi » (Barbot et Lubart, 2012) expose une analyse des travaux réalisés sur le développement de la créativité à l'adolescence et son rôle dans le développement de soi.

Précédemment, dans le chapitre 2.1 (le concept de l'identité), l'impact des changements sociétaux sur la construction identitaire est mis en avant. Barbot et Lubart (2012) expliquent que l'importance de la créativité devrait croître en tenant compte de notre inscription dans un monde chargé d'évolutions constantes et rapides. La recherche de nouvelles idées est essentielle afin de se réadapter et de répondre aux nouveaux enjeux sociaux et environnementaux. L'adolescent doit se construire sa propre identité ; cette période est favorable à l'expression créative afin de découvrir et d'affirmer sa singularité.

L'adolescence, caractérisée par de nombreux changements pubertaires (cf. chapitre 2.2.3), est un moment où la créativité peut se cristalliser mais aussi un temps où l'adolescent peut arriver à se former une identité singulière et cohérente par la créativité. (Rothenberg, 1990, cité par Barbot et Lubart, 2012)

La créativité est constituée de composants individuels (facteurs cognitifs, conatifs/motivationnels, émotionnels) et environnementaux (facteurs matériels, culturels et l'environnement social). Durant l'adolescence, ces derniers se réorganisent. Les facteurs cognitifs se séparent en deux sortes de fonction de la pensée créative : la pensée divergente exploratoire (proposer de multiples solutions à partir d'un point de départ) et la pensée convergente intégrative (faire la synthèse d'éléments dissemblables pour les transformer en un ensemble cohérent). Les facteurs conatifs (qui se rapportent à la volonté) influencent l'utilisations des éléments cognitifs se mêlant au processus créatif. Ils se regroupent dans l'ouverture aux expériences et la prise de risque. L'un des facteurs clés est la motivation intrinsèque. S'engager volontairement dans un travail créatif permettra son accomplissement et sa réussite. C'est pourquoi imposer la participation à un atelier de création détériorerait ses nombreux bénéfices. (Barbot et Lubart, 2012)

Différentes recherches (aux Etats-Unis et en France) ont identifié une baisse de la créativité vers l'âge de 13 ans. Les événements survenant à l'adolescence (changements pubertaires, formation de l'identité, formation d'engagement dans de nouveaux secteurs d'intérêts) influenceraient la réorganisation de la créativité.

Getz et Lubart (1998, cité par Barbot et Lubart, 2012) mettent en lumière que la créativité joue un rôle prépondérant dans la transformation de soi durant l'adolescence. Ils expliquent :

« *La créativité pourrait en effet intervenir à trois niveaux complémentaires (a) en favorisant les processus de la pensée impliqués dans la formation identitaire, (b) en permettant de développer et maintenir une représentation positive et créative de soi, et (c) en facilitant l'expression de soi sur des supports d'intérêts dans lesquels l'adolescent s'est engagé.* » (Barbot et Lubart, 2012, p.303)

La construction identitaire pourrait être considérée comme un processus créatif en tant que tel. (Berman, 1998, cité par Barbot et Lubart, 2012) Pour se construire son identité, l'individu explore différentes options à propos de lui ; il mobilise sa pensée divergente exploratoire. Par la suite, il en fait la synthèse et formule un résultat abouti ; cette fois, il fait appel à sa pensée convergente-intégrative. Ce produit est en même temps nouveau (singularité) et adapté (reconnu par les autres, dimension sociale). (Barbot et Lubart, 2012)

Ces observations permettent de réaliser un parallèle avec le projet d'ateliers. Les participants doivent choisir les trois événements les plus importants de leur vie. Pour y parvenir, ils doivent parcourir leur existence et la multitude d'expériences vécues. Ils recourent à leur pensée divergente exploratoire. A posteriori, ils ont dû construire une synthèse afin d'exposer un résultat abouti, nouveau et adapté au reste du groupe. Alors, ils utilisent leur pensée convergente-intégrative. C'est pourquoi ce projet est considéré comme des ateliers de création.

Comme expliqué en amont (cf. chapitre 2.3), la créativité est une forme d'expression de soi. Cet aspect favorise le développement des adolescents. En permettant l'expression de soi, la créativité est un type de résilience qui aiderait à vaincre l'anxiété, le stress et les obstacles liés au développement. Si l'expression de soi n'est pas centralisée dans l'activité créative, elle risque de se manifester sous d'autres formes comme l'agressivité et la violence. Ce sont des réponses face aux nouveaux conflits internes et aux pressions environnementales.

L'activité créative organise la formation de l'identité car elle implique des engagements et elle procure un support d'expression favorisant l'affirmation de soi. (Feinstein, Bynner, & Duckworth, 2006 ; Haggard & Williams, 1992, cité par Barbot et Lubart, 2012)

Afin de favoriser l'intérêt et l'engagement des adolescents, il est important que l'activité soit attractive. (Renzulli, 1992, cité par Barbot et Lubart, 2012) Pour présenter le contenu des ateliers aux participants, un certain temps a été consacré afin d'organiser le discours et de réaliser des parallèles avec ce qu'ils connaissaient et appréciaient (cf. chapitre 5.2). Torrance (1987, cité par Barbot et Lubart, 2012) estime que l'activité créative devrait associer des fonctions sur les aspects cognitifs et les aspects affectifs. Stimuler les processus de pensée divergente et de pensée convergente-intégrative relève des dimensions cognitives. Concernant le plan affectif, l'activité devrait encourager un travail sur la sensibilité esthétique, sur l'expression des sentiments et des émotions. (Fasko 2001, cité par Barbot et Lubart, 2012) Ainsi, « Promouvoir la part créative des adolescents pourrait les aider à découvrir leur potentiel et leur unicité, et leur donner les ressources pour évoluer dans leur vie d'adulte avec suffisamment de souplesse. » (Barbot et Lubart, 2012, p.308)

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

OBJECTIF : PRÉSENTER ET S'APPROPRIER LA MÉTHODE D'INTERVENTION PAR LE RÉCIT DE VIE ET LA MÉTHODE D'ANALYSE DE CONTENU, À SAVOIR LA MÉTHODE DE GENÈSE DES PERCEPTIONS DE SOI.

Les différentes méthodes qui ont appuyé la construction des ateliers ainsi que leur analyse sont présentées dans ce chapitre. Dans un premier temps, la méthode du récit de vie est développée ; elle valorise une production de sens et renforce un lien entre les individus. Cette méthode est utilisée comme fil conducteur des ateliers. Dans un deuxième temps, l'analyse de contenu est présentée car elle est utilisée comme outil afin d'analyser les ateliers de création. Différents principes théoriques qui ont appuyé la posture du travailleur social (moi-même) pour l'animation de groupe sont présentés. Pour finir, le photo-langage est exposé car il a été utilisé comme support pour accompagner les participants à parler d'eux-mêmes.

3.1 Méthode du récit de vie

Cette méthodologie est celle qui a construit les trois ateliers de création dans le cadre de ma recherche. Afin de la présenter, je m'appuie sur les fondements théoriques d'Anne-Laurence Coopman (2010), psychologue, psychothérapeute et intervenante dans le cadre des Consultations Psychologiques Spécialisées en Histoires de vie, et Christophe Janssen (2010), psychologue, psychothérapeute, chercheur et membre des Consultations Psychologiques Spécialisées en Histoires de vie. Depuis quelques années, ils pratiquent ce type d'intervention. De plus, ils réfléchissent à l'apparition d'une identité spécifique à notre période actuelle, en se basant sur les travaux de Paul Ricoeur (Temps et récits, 1983-1985), à propos de l'identité narrative. Je me fonde également sur les propos de Vincent de Gaulejac (2008), sociologue français, qui cherche à montrer la richesse de l'approche.

Dans le cadre de cette recherche, les participants ont été invités à raconter des parties de leur récit en retraçant les trois événements les plus significatifs de leur vie. Pour les accompagner dans cette démarche, le photo-langage a été utilisé. Dans l'assortiment d'images, ils en sélectionnent une pour chaque événement. Coopman et Janssen (2010) indique le besoin d'un support pour que l'individu puisse se raconter aux autres. En second lieu, chaque participant parle de son histoire en présentant son événement au reste du groupe. Coopman et Janssen (2010) insistent sur cette dimension de groupe qui répondrait à la défaillance du lien dans notre société actuelle. Les interventions diverses du groupe (questionnements, réflexions, etc.) peuvent susciter une ouverture à d'autres possibles pour celui qui raconte. Par la suite, les adolescents se consacrent à un temps d'écriture afin de rédiger la légende et le titre de leur image. Gaulejac (2008) signifie que l'écriture peut jouer un rôle primordial dans cette méthode. Elle serait révélatrice de sens dès lors que son auteur reconsidère les enjeux personnels, familiaux et sociaux de son histoire. Ainsi, « De par la production d'un récit de sa propre vie, l'individu peut "trouver-crée" du sens et produire une synthèse des éléments hétérogènes qui composent son existence. » (Coopman et Janssen, 2010, p.132)

3.1.1 Individu hypermoderne

Nicole Aubert (2006), sociologue et psychologue, révèle l'apparition d'un individu nouveau influencé par la flexibilité, la mondialisation de l'économie, l'évolution des technologies de communication.

Une rupture avec les limites qui, jusque-là, structuraient la construction des identités individuelles, a impacté sur ce que nous sommes, ce que nous vivons et ce dont nous souffrons.

Selon Aubert (2004, cité par Gaulejac, 2008), l'individu hypermoderne est soumis à des injonctions paradoxales de plus en plus fortes et abondantes dans un environnement marqué par le besoin de se distinguer tout en se conformant à des modèles pré-formatés. Voici, une citation de Gaulejac sur ces paradoxes rencontrés par l'individu hypermoderne :

« [...] Il leur faut à la fois s'adapter à la course au changement, à l'exigence de performance, conjuguer autonomie, liberté et créativité tout en respectant les normes prescriptives du marché de l'emploi, du monde du travail et des modèles de consommation. Ils doivent s'affirmer comme des êtres totalement singuliers et se couler dans le moule de la globalisation, intégrer les modèles de conformité dominants, tout en affirmant leur autonomie. » (Gaulejac, 2008, p.15)

L'intervention par le récit de vie est une réponse face à la rupture avec les limites qui structuraient la construction de l'identité. Selon Alain Ehrenberg (2011), la société persuadait les individus à obéir à l'autorité, qui pouvait être religieuse, politique ou scientifique. Vers la fin du XX^e siècle, ces systèmes de sens comme la religion, la science ou la politique, représentant l'autorité et structurant l'identité, sont contestés. Aujourd'hui, l'individu n'est plus dépendant de ces systèmes. Désormais, il doit prendre appui sur lui-même pour se construire et devenir un être réflexif, émotionnel et psychique cherchant le sens de son existence. La méthodologie du récit de vie s'inscrit dans cette démarche de construction de sens. En effet, l'approche par le récit de vie a pour but principal de produire du sens. (Gaulejac, 2008)

3.1.2 Un peu d'histoire

Cette méthodologie est pratiquée depuis une trentaine d'années. Ses origines se situent dans le monde de la recherche. À son commencement, dans les années 1920, elle a été élaborée et utilisée par des anthropologues et sociologues afin d'établir des connaissances scientifiques. Ils récoltaient auprès de la population étudiée des récits de vie écrits ou oraux. En 1970, elle se renouvelle comme méthode de recherche, initiée par Daniel Bertaux, en sociologie et psychologie. Par la suite, elle est utilisée, par Vincent de Gaulejac et Michel Legrand, en tant que méthodologie de formation et d'intervention clinique. (Coopman et Janssen, 2010)

3.1.3 Description de la méthode

« M. Legrand donne une définition assez large du "récit de vie" : "c'est la narration ou le récit – oral ou écrit – par la personne elle-même de sa propre vie ou fragments de celle-ci". » (Coopman et Janssen, 2010, p.121)

Par oral ou par écrit, l'individu procède à la narration de sa vie. Cependant, le récit de vie n'est pas qu'une description ou une explication. En essayant de relier les éléments divers de sa vie, la personne raconte son histoire ou certaines parties et en élabore un récit. Cet exercice fait appel à la pensée créative (divergente exploratoire et convergente intégrative, cf. chapitre 2.3.5). L'individu qui raconte est le narrateur et celui à qui il s'adresse est le narrataire. Selon le contexte, il peut y avoir un ou plusieurs narrataires(s). Dans le cadre de ma recherche, il s'agit des membres du groupe d'adolescents. Chacun est à la fois narrateur de son histoire et narrataire de celles des autres. Si la narration se réalise oralement, les narrataires interviendront et influenceront indirectement le contenu du récit. C'est ce qu'il s'est produit lors des ateliers de création.

Un participant présentait son événement et les autres le questionnaient, transmettaient leurs observations ou leurs expériences respectives. (Coopman et Janssen, 2010) Les auteurs Coopman et Janssen (2010, p.121) parlent de co-construction du récit de vie :

« Le récit de vie est ainsi co-construit. Il est un processus qui se déploie dans la rencontre avec au moins un autre. D'emblée, est mis en jeu, à travers ce dispositif, les rapports que l'individu entretient avec le groupe et, au-delà de ce dernier, avec le social plus large. Se met en question presque immédiatement la façon dont l'individu se positionne au sein du groupe, de sa famille, de la société [...] »

Durant l'un des ateliers, l'une des participantes, Delphine, présente son troisième événement ; elle le décrit comme une période difficile de deux ans. Elle raconte au reste du groupe qu'elle a subi du harcèlement scolaire. Pour terminer son récit, Delphine dit qu'elle ne trouve rien de positif dans ce qu'elle a vécu et ne le souhaite à personne. Matthieu intervient en suggérant que cette période n'était pas si négative car elle a participé à ce qu'elle est aujourd'hui. Connaissant Delphine à l'extérieur, il clarifie ces propos en déclarant qu'elle fait partie des personnes qui sauverait quelqu'un de la noyade, même si elle ne l'appréciait pas. Cette situation illustre bien les interventions et l'influence possible des narrataires sur le récit du narrateur.

Les deux psychologues, Coopman et Janssen (2010), indiquent que les personnes qui participent à un groupe de récit de vie se trouvent fréquemment dans une étape de changement qui s'impose à eux. Les participants à l'atelier sont justement dans une phase chargée de transformations, celle de l'adolescence (cf. chapitre 2.2.3).

Cela signifie également que les activités basées sur le récit de vie demandent généralement un support accompagnant les participants à se raconter aux autres. À propos du projet, le photolangage a été utilisé comme support. Parmi un large choix de photographies, les participants devaient en choisir une pour chaque événement. La sélection effectuée, chacun présentait son image au reste du groupe en racontant son événement. À la fin de chaque présentation, les participants échangeaient sur ce qui venait d'être narré. Certains questionnaient, d'autre transmettaient leurs réflexions et la manière dont ils avaient vécu le récit.

L'écriture peut être un outil de compréhension, de clarification, d'auto-analyse et de témoignage. Elle peut donc jouer un rôle important dans la démarche. La narration écrite est profitable quand elle mène son auteur à reconsidérer les enjeux personnels, familiaux et sociaux de son existence. (Gaulejac, 2008) Une fois les événements présentés oralement, les jeunes étaient invités à écrire un titre et une légende en relation avec chacun de leurs événements.

Gaulejac (2008) a formulé différents principes éthiques à respecter : l'importance d'une écoute empathique, la confidentialité des informations personnelles et la libre adhésion. Le cadre d'intervention doit être compréhensible pour chaque participant. Les intervenants ou animateurs responsable du cadre doivent participer activement à l'atelier. Ils expérimentent une double position, celle d'être sujet et objet de la recherche. Pour la mise en place des ateliers, j'ai été particulièrement attentive à ces différents principes.

3.1.4 Identité narrative

Paul Ricoeur (1988), philosophe français, est le premier à aborder la notion d'identité narrative. En travaillant longuement sur le récit historique et le récit de fiction, il a fini par se questionner sur l'existence d'une expérience à même d'associer ces deux récits. Il fait alors l'hypothèse qu'une personne individuelle serait le lieu de recherche où fusionne histoire et fiction.

Il part du principe que les vies humaines sont plus compréhensibles lorsqu'elles sont interprétées à partir de ce que les individus racontent à leur sujet. En parallèle, ces histoires de vie sont davantage intelligibles quand les modèles narratifs sont employés. Alors, Ricoeur considère cette allégation comme recevable : La connaissance de soi est une interprétation. Cette dernière trouve une médiation avantageée dans le récit qui se fonde sur l'histoire et la fiction. Donc, ils forment l'histoire d'une vie en une histoire fictive ou une fiction historique.

Pour Ricoeur (1983-1985, cité par Coopman et Janssen, 2010), le récit est une médiation permettant de façonner les discordances et les concordances d'une vie en un tout qui fait sens. Sans s'égarer, l'identité narrative absorbe les changements d'une vie (les discontinuités). Elle n'est pas une suite incohérente d'événements, ni une existence figée indépendante aux changements.

Coopman et Janssen (2010, p.122) expliquent que « Comme il est possible de composer plusieurs intrigues à propos des mêmes incidents, il est toujours possible de raconter plusieurs récits de sa propre histoire. » Le récit de vie d'un individu s'élabore de manière différente compte tenu de son contexte de vie (la période de vie de la personne et les particularités, vraies ou irréelles, des personnes en présence) et également en raison du fait que son histoire n'est pas terminée. Les récits de vie se mélangent entre le mode historique et le mode fictionnel. Ils « [...] sont des reprises de données historiques réinterprétées par le narrateur dans sa relation au(x) narrataire(s). » (Coopman et Janssen, 2010, p.122)

L'identité narrative est une association entre objectif et subjectif. Elle n'est pas figée mais complexe. Même en réorganisation permanente, elle inscrit l'individu dans une continuité d'existence. (Coopman et Janssen, 2010) La démarche assemble le réel (les événements de la vie : l'histoire), l'imaginaire (les fantasmes, l'histoire rêvée : la fiction) et le symbolique (le récit élaboré de l'histoire). (Gaulejac, 2008)

3.1.5 Individualisme et lien social

Actuellement, les individus semblent souffrir davantage du manque de lien et d'appartenance que de « leur aliénation subjective » (Coopman et Janssen, 2010, p.124). Je comprends le terme « d'aliénation subjective », comme la folie propre à chacun que peut engendrer les contradictions présentes dans notre société contemporaine. Dans la méthode du récit de vie, les participants parlent de leur histoire à un groupe qui incarne l'espace social. Les personnes souhaitent partager leur histoire de vie avec d'autres. Elles semblent vouloir remédier à l'appauvrissement des liens sociaux qui prend part à leurs difficultés. Grâce au groupe, l'histoire de vie du narrateur est restructurée par celles des autres individus, les narrataires. (Coopman et Janssen, 2010) Les auteurs (Coopman et Janssen) précisent que :

« Les narrateurs-narrataires se retrouvent ainsi reconnectés à la Communauté des Hommes dont nombre d'entre eux s'étaient sentis exclus. Isolement, solitude, sentiment d'être incompris ou étranger à sa propre famille, perdu entre deux identités ou entre deux choix de vie, fatigué d'être soi : autant d'expressions d'un malaise existentiel qui souvent motivent l'inscription dans un dispositif de récit de vie en groupe. » (Coopman et Janssen, 2010, p.125)

Les deux psychologues émettent l'hypothèse que les personnes s'inscrivant sur des sites internet de lien social ont le même type de difficultés. L'intention est que le lien se fasse et que cela engendre une nouvelle communauté à laquelle l'internaute peut se sentir appartenir.

La méthode de groupes de récits de vie se situe dans le domaine de ces créations désirant répondre à ce manque de lien. (Coopman et Janssen, 2010)

3.1.6 Expérience subjective, individuelle et sociale

La démarche a comme principe de se représenter son histoire, se situer dans cette dernière, se relier à sa famille, sa culture, son époque, sa classe d'appartenance. Elle implique de s'accepter comme le fruit de cette histoire mais aussi comme acteur de celle-ci, afin de se projeter vers l'avenir. Elle renferme des possibilités d'investigations pour retrouver les traces du passé, l'expression créative pour libérer l'imagination, l'élaboration d'un récit construit pour une mise en forme et une mise en ordre. L'élaboration du récit développe les capacités de symbolisation du sujet. (Gaulejac, 2008)

Dans l'atelier d'Annemarie Trekker (cité par Gaulejac, 2008), les participants sont appelés à retracer leur histoire de vie par l'écriture pour en devenir l'auteur, au sens propre et figuré. Le récit de chaque auteur est exposé au regard de l'autre. Si le cadre est suffisamment sécurisant, alors cette exposition de soi favorisera une restructuration active de sens. Cette approche s'engage dans un double processus de déconstruction et reconstruction (de son histoire de vie), d'intériorité (l'intime, le soi) et d'extériorité (le public, le lecteur).

Ce cheminement est fondé sur l'authenticité au lieu de la véracité. En effet, l'individu se retrouve face à l'histoire qu'il raconte, remplie de fantasmes et de subjectivité, et l'histoire vécue, comme ensemble d'événements qui se sont réellement déroulés. Il voyagera entre recherche et implication, narration et investigation, expression et compréhension. (Gaulejac, 2008)

« Le récit de vie est fondamentalement une expérience subjective, individuelle et sociale, centrée sur l'histoire d'une personne, quand bien même le travail se fait en groupe. Le groupe est au service de l'expression et de l'analyse des histoires individuelles » (Gaulejac, 2008, p.17) Comme cette citation le met en lumière, l'organisation de la démarche contribue à la rencontre entre l'exploration individuelle des histoires personnelles des participants et l'analyse collective en groupe. Certaines histoires retentiront dans le récit des autres mais le groupe expérimentera aussi la singularité des vécus. Les narrateurs réalisent qu'ils se balancent entre ce qui les réunit et ce qui les individualise, va-et-vient entre altérité et individualité. (Coopman et Janssen, 2010)

« Le récit, processus de mise en intrigue par lequel le narrateur se prend lui-même comme un autre, semble être ce qui est fondamentalement opérant dans ce dispositif. Il relie, certes, les événements disparates d'une histoire entre eux, produisant ainsi des effets de sens, mais il relie également l'individu qui se raconte à la Communauté des Hommes. »
(Coopman et Janssen, 2010, p. 132)

Cette méthodologie tire ses racines de la sociologie et de la philosophie. Elle est en phase avec les difficultés nouvelles que l'individualisme génère dans notre société contemporaine. Coopman et Janssen (2010, p.133) l'expliquent ainsi : « Cette fragilisation des liens sociaux entraîne nécessairement la manifestation de nouvelles souffrances, ou des manifestations nouvelles de souffrances connues depuis longtemps. »

L'intervention par le récit de vie nous remémore que subjectivité (réalité intérieure) et lien social (réalité extérieure) sont deux axes d'un dialogue créateur de l'individu. L'individu doit maintenir ces deux axes simultanément séparés et reliés.

3.2 Méthodologie de l'analyse de contenu

Au chapitre 3.2, la méthode du récit de vie, qui a construit les ateliers de création, est présentée. En ce qui concerne la méthodologie de l'analyse de contenu, elle est utilisée comme outil afin d'analyser le matériel récolté lors des ateliers.

Dans un premier temps, l'analyse de contenu est définie en se basant sur les propos de René L'Ecuyer (1999). Par la suite, les différentes étapes afin de réaliser cette analyse, appuyées sur le modèle général construit par L'Ecuyer, sont présentées.

3.2.1 Définitions

Il existe différentes définitions de l'analyse de contenu. L'Ecuyer (1990) a repris chaque définition pour en retirer les caractéristiques communes. L'analyse de contenu se définit comme une méthode de classification de divers éléments du matériel analysé, ici le concept de soi. Cette analyse permet à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et significations de ce matériel.

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur des règles et une rigueur scientifique. Elle adopte une démarche précise composée de différentes étapes afin d'atteindre des objectifs spécifiques fixé par le chercheur et répondre à ses questions initiales. Les types de matériel analysé sont très variés. (L'Ecuyer, 1999) Dans le cadre de ma recherche, le matériel se compose de mes observations lors des ateliers et des légendes écrites par les jeunes pour chaque événement. Dès la fin d'un atelier, je consacrais un moment afin de transcrire l'ensemble de mes observations (cf. chapitre 6)

L'analyse de contenu est basée sur la construction d'un système de classification menant à l'élaboration d'un ensemble de catégories. Les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés selon une suite d'étapes minutieusement suivies. Le but est de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du matériel. Une description scientifique conduit à la compréhension de la signification du point de vue de l'auteur du matériel utilisé. En effet, le but ultime de l'analyse de contenu est de découvrir le sens exact du matériel analysé, non pas du point de vue du chercheur, mais de l'auteur du matériel. (L'Ecuyer, 1999)

3.2.2 Modèle général des étapes

L'Ecuyer (1990) se base sur six auteurs : Bardin (1977), Mucchielli (1974, 1979), Unrug (1974), Clapier-Valladon (1980), Van Kaam (1959) et Giorgi (1975). Son objectif est d'explicitier une méthodologie générale de l'analyse de contenu et qu'elle soit applicable à l'étude des phénomènes psychologiques. Par conséquent, L'Ecuyer (1990) a comparé les différentes étapes de l'analyse de contenu des six auteurs et en a fait une synthèse. Ci-dessous, je vous présente les six étapes résumées qui ont dirigé l'analyse du matériel récolté lors des ateliers :

- Etape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

Après avoir récolté le matériel, il est nécessaire de le lire en entier, deux ou trois lectures consécutives. Ces premières lectures ont pour but de donner une vue d'ensemble du matériel, de prévoir le type d'unités informationnelles à retenir et d'appréhender certaines grandes particularités : futurs thèmes ou catégories. Ces premières lectures permettent une forme de pré-analyse, une première familiarisation avec le matériel (Bardin, 1977, cité par l'Ecuyer, 1990).

Durant les ateliers, des notes étaient prises sur les différentes interventions de chaque adolescent. Une fois l'activité terminée, un moment était consacré afin de les retranscrire de manière plus détaillée. Cela fait partie du matériel analysé avec en plus les légendes que les jeunes ont écrites pour chaque événement. Au chapitre 6, vous pourrez découvrir le contenu des trois ateliers de création. En réalisant cette étape, il a été observé qu'il existe un thème commun à chaque participant : celui de la famille.

- Etape 2 : Choix et définition des unités de classification

Cette étape a pour but de définir les unités de classification ou unités de signification. Ces dernières sont en fait des énoncés du matériel possédant un sens distinct. Découper le matériel en énoncés plus restreints permet de dépasser le sens général et de découvrir une signification plus précise et profonde. Ces énoncés doivent posséder un sens complet en eux-mêmes et serviront à la classification à venir du matériel. Les types d'unité sont très variés et dépendent du type même du matériel analysé. Les critères de choix résultent des objectifs de la recherche. Si l'on adopte une approche orientée quantitative, on choisira une unité de numération. Une approche qualitative implique alors une unité de sens.

Concernant ce travail, une unité de sens a été définie. En effet, l'objectif principal est de saisir comment chaque participant se définit. Les interventions ont été extraites des observations afin de les mettre en évidence et par la suite les classer.

- Etape 3 : Processus de catégorisation et de classification

Après avoir divisé le matériel en différentes unités possédant un sens en elles-mêmes, il est nécessaire de recourir à une phase de réorganisation du matériel. Il s'agit de regrouper les différents énoncés par « analogie de sens » (Mucchielli, 1979, cité par L'Ecuyer, 1990) afin de souligner les caractéristiques et la signification du phénomène ou du document analysé. Cette étape clé définit la valeur de l'analyse de contenu.

Chaque intervention a été séparées et classées dans une structure, une sous-structure et une catégorie. Cette étape a permis de rassembler les interventions de chacun en fonction des différentes classifications du concept de soi. En annexe (cf. chapitre 10.1), vous pourrez prendre connaissance des énoncés classifiés.

- Etape 4 : Quantification et traitement statistique

Lorsque l'ensemble des énoncés du matériel ont été classifiés, il est possible de passer directement à la description du matériel regroupé dans les catégories (analyse qualitative) ou d'effectuer des compilations quantitatives afin d'en faire des interprétations concernant la répartition du matériel. Berelson (1952) donne différents conseils afin de déterminer si une approche quantitative est nécessaire ou non. Il n'est pas toujours indispensable de quantifier dans une analyse de contenu : lorsque l'analyse porte sur la présence ou l'absence de contenus particuliers, lorsque l'analyse se fait sur des échantillons restreints ou incomplets, lorsque l'analyse se centre sur les effets liés aux contenus du message étudié, lorsque l'analyse porte sur la manière dont les contenus traduisent des phénomènes plus profonds et lorsque les catégories sont peu formalisées. Si un processus de quantification a été choisi, toutes les techniques statistiques peuvent être utilisées. Il faut consulter des spécialistes du domaine afin de déterminer la technique la plus appropriée.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse quantitative n'est pas indispensable car ce travail se réalise sur un chiffre réduit de quatre participants. Néanmoins, il est intéressant de grouper chaque intervention afin de déterminer combien se rattache à chaque structure et sous-structure. Notamment, il a été découvert que 28 interventions faisaient référence à la structure du Soi Personnel. Ces découvertes ont été comparées aux observations de chercheurs (tel que René l'Ecuyer) sur le concept de soi d'adolescent. Au chapitre 10, en annexe, vous pouvez en avoir un aperçu plus détaillé.

- Etape 5 : Description scientifique

La quantification et le traitement statistique de l'étape 4 sont seulement des opérations mathématiques qui ne constituent pas une analyse complète des résultats. Giorgi (1975, cité par L'Ecuyer 1990) explique qu'une description scientifique implique une analyse quantitative et qualitative des contenus du matériel. De ce fait, avant de se lancer dans l'interprétation des résultats, il est important de s'arrêter aux résultats eux-mêmes afin de les décrire tels qu'ils apparaissent. Cependant, l'analyse de contenu ne doit pas se limiter à une analyse quantitative mais doit effectuer une double tâche en ajoutant une analyse qualitative. Si à l'étape 4, il n'y a pas eu de quantification alors cette étape se constituera seulement d'une analyse qualitative. La partie de l'analyse quantitative est une manière de donner un ordre de grandeur de la répartition du matériel à l'intérieur des différentes catégories. L'analyse qualitative décrit les spécificités des divers éléments regroupés dans chaque catégorie qui se distinguent des significations quantitatives. Réaliser uniquement une analyse quantitative suppose que chaque énoncé dans une même catégorie serait au même degré d'importance. Être classé dans une même catégorie ne signifie pas que les énoncés sont tous les mêmes. L'analyse qualitative fait ressortir les particularités de contenu.

Le matériel a été classé dans chaque structure, sous-structure et catégorie du concept de soi. Le degré d'importance des différents énoncés d'une même catégorie n'a pas été recherché. Ce type d'analyse n'est pas indispensable à la recherche.

- Etape 6 : Interprétation des résultats

Il n'y a pas d'unanimité entre les différents auteurs à propos de ce qui constitue le bon niveau d'interprétation dans une analyse de contenu. D'ailleurs, il n'existe pas réellement de bon niveau d'interprétation, le plus approprié étant celui qui répond aux questions de la recherche. L'interprétation peut se faire de trois manières : elle peut être réalisée directement lors de l'analyse quantitative et qualitative de l'étape 5 ; elle peut dépasser les résultats en ayant recours à l'interprétation symbolique ; elle peut se faire en référence à différents concepts théoriques.

L'objectif principal de cette recherche est le suivant : Saisir comment les adolescents de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin se définissent et avoir des pistes d'intervention en fonction de leur représentation d'eux-mêmes. À travers cette analyse, l'intention principale est de comprendre comment l'adolescent se définit. À travers une interprétation symbolique et en s'appuyant sur divers concepts théoriques, le but est de savoir ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie où la question du « Qui suis-je ? » est prédominante.

3.3 Animation de groupe

OBJECTIF : RECHERCHER, SE FAMILIARISER ET SÉLECTIONNER LES MÉTHODES D'ANIMATION DE GROUPE QUI SONT LES PLUS PERTINENTES POUR LA MISE EN PLACE DE MON PROJET D'ATELIERS DE CRÉATION.

Consacrer un chapitre à l'animation de groupe était inévitable. Ces différentes recherches ont permis d'établir des règles assurant la sécurité globale au sein du groupe, à définir un thème, des objectifs et un plan, à s'interroger sur le lieu dans lequel les ateliers doivent se dérouler, leur contexte et leur agencement.

La matière de ce chapitre s'appuie sur un site internet, créé par Luc Teyssier d'Orfeuil, directeur de Pygmalion Communication et Jean Pierre Magnes, consultant, détaillant de quelle manière animer une réunion.

À cette marche à suivre, s'ajoutent des compléments tirés de l'ouvrage *La médiation artistique en travail social*, écrit par Francis Loser (2010), qui consacre l'une de ses parties sur l'analyse des pratiques que les animateurs d'ateliers développent concrètement dans le cadre de leur action. Ces recherches ont soutenu la réflexion concernant l'installation d'un atelier de création. En s'appuyant sur ces différents propos, une présentation du dispositif mis en place afin d'organiser ces ateliers est élaborée.

Le groupe se définit par un ensemble de plusieurs personnes en interaction avec un objectif commun et un sentiment d'appartenance. (animerunereunion.com)

3.3.1 Conditions afin d'assurer la sécurité globale au sein du groupe

- Règle de confidentialité et de non jugement

Afin de parvenir à une maturation d'un groupe restreint, il est nécessaire de respecter plusieurs prérequis. Tout d'abord, il faut établir la sécurité globale et individuelle au sein du groupe. Pour ce faire, il est essentiel de mettre en place une règle de confidentialité et de non jugement. La règle de confidentialité définit le cadre et implique que les participants restent discrets sur ce qu'il se passe au sein du groupe, à moins que la majorité décide d'en parler, mais de manière générale, sans nommer qui a dit quoi. La règle de non jugement signifie que chacun peut avoir un avis, l'important n'est pas de savoir qui a raison ou qui a tort. À cette règle se rattache celle de la non représailles face à une opinion. Il est également nécessaire d'assurer la sécurité des locaux. (animerunereunion.com)

Dans le cadre du projet, la règle de confidentialité et de non-jugement ont été spécifiées lors de la présentation du projet et lors du premier atelier. Par conséquent, le groupe a été questionné afin de savoir s'ils étaient d'accord que le contenu des ateliers soit échangé avec l'équipe éducative. L'ensemble des participants s'y sont montrés favorables. Il est davantage complexe de respecter la règle de confidentialité dans des moments plus informels. Les ateliers s'inscrivent dans un contexte suffisamment précis qui facilite un cadre de confidentialité. Avoir choisi un jour et un horaire fixe, que la porte de la salle soit fermée durant l'atelier, que les différentes parties de ce dernier soient bien spécifiées ont permis une discrétion plus marquée. A contrario, les périodes de création artistique se sont réalisées de manière informelle ; elles se sont déroulées lors de l'accueil de jour lorsque les jeunes avaient un moment de libre. De ce fait, la création s'est souvent réalisée sans que l'ensemble des participants soient présents. Le contexte a entraîné les participants à se déplacer plus librement et la porte de la salle n'était pas fermée.

De plus, il est souvent arrivé que d'autres enfants soient présents à l'accueil de jour et qu'ils soient curieux de savoir ce qui s'y passe. L'atelier a seulement été présenté aux futurs participants. Ainsi, les autres enfants n'avaient pas été au courant de ce qui s'y déroulait. Il aurait été pertinent d'en informer le reste du groupe de manière officielle. Cela aurait évité des perturbations comme lorsque les autres enfants entraient dans la salle et venaient voir les créations des participants sans avoir leur permission ou encore lorsqu'un des adolescents a été déranger les membres du groupe pour leur demander de venir voir ce qu'il était en train de faire. Appliquer la règle de confidentialité à l'ensemble du système, c'est-à-dire même les personnes non-participantes, est nécessaire.

- **Confiance interpersonnelle**

Pour arriver à la maturation d'un groupe restreint, il est important d'établir une confiance interpersonnelle, c'est-à-dire apprendre à se connaître au préalable ou se présenter lors de la première rencontre. Lors de discussions et décisions, l'authenticité, la sincérité sont recherchés. La règle de non jugement est également appliquée. (animerunereunion.com)

Grâce à l'établissement d'une confiance interpersonnelle ainsi que d'une sécurité globale et individuelle, il est possible de développer la participation au sein du groupe. (animerunereunion.com)

Francis Loser (2010), Professeur à la Haute école de travail social de Genève, explique qu'il est essentiel de mettre en confiance les participants qui peuvent se trouver confrontés à des situations difficiles selon leur problématique. Avec une population en institution sociale, il faut y être encore plus attentif. En effet, elle aura tendance à être plus fragile. Il est important d'établir un lien entre les participants (Loser, 2010).

L'avantage dans le contexte dans lequel a été mis en place ces ateliers est que l'ensemble du groupe se connaissait déjà. De ce fait, il n'y a pas eu besoin de réaliser un grand travail autour de la maturation du groupe. Un accent particulier a été mis sur la règle de non jugement et l'importance de ne pas se comparer. Durant chaque atelier, une attention particulière était accordée au respect de chacune de ces différentes règles.

3.3.2 Trois étapes essentielles pour préparer une animation

Afin d'organiser correctement une animation, il faut prendre en compte trois étapes essentielles : la préparation, l'animation et le suivi. (animerunereunion.com)

Pour préparer une animation, il faut préparer son **TOP** :

- Le **T**hème : fixer le cadre et le thème. De quoi allons-nous parler ?
- L'**O**bjectif : fixer l'objectif. Quel but doit atteindre le groupe ?
- Le **P**lan : le cadre et les règles. (animerunereunion.com)

Il est nécessaire de communiquer son **TOP** aux participants avec le lieu et l'heure de l'activité. (animerunereunion.com)

Le thème du projet est le récit de vie par la narration de trois événements significatifs.

Il semblait important de fixer des objectifs aux participants mais d'en fixer à l'éducateur également.

Les objectifs pour les participants sont de développer une meilleure compréhension de soi en se penchant sur leur histoire de vie et en identifiant les événements qui les ont déterminés ainsi que de consolider leur rapport à leur identité afin de créer un sentiment de cohérence et d'unité. Le but est de faire de leur histoire de vie, une œuvre d'art. Pour l'éducateur (moi-même), son intention principale est de saisir comment l'adolescent se définit et d'avoir des pistes d'intervention en fonction de sa représentation de lui-même.

Le plan du projet était connu des participants dès sa présentation, ensuite il a été répété si besoin. Les règles principales concernaient le respect des uns et des autres, la confidentialité, le non jugement et l'importance de ne pas se comparer. Concernant le cadre, les dates et les horaires ont été précisés aux participants. Au début, ils devaient avoir lieu les mercredis 14 et 21 juin après le repas de 13 :00 à 14 :00. Les participants devaient également se montrer disponible afin de trouver des moments pour la création de leur œuvre.

Et répondre aux questions suivantes :

- Avec quels participants ? Pourquoi ?
- Où et quand va-t-elle avoir lieu ? (animerunereunion.com)

Cette première question est développée en partie dans le cadre théorique (cf. chapitre 2.2.3) et lors de la présentation de l'atelier au directeur de la fondation (cf. chapitre 10.2). Concernant le lieu et la date des ateliers, ils ont été fixés et transmis aux participants une semaine avant le commencement du projet.

3.3.3 Rôle de l'animateur

L'animateur a un rôle particulier à jouer, il a différentes fonctions. Tout d'abord, il dirige vers la production et peut y participer. Il doit faciliter les échanges et réguler les interactions. De plus, il évite les conflits afin de créer des conditions optimales nécessaires à la réalisation de l'objectif. (animerunereunion.com)

Pierre De Visscher (2011) s'est intéressé à l'articulation des pratiques d'animation. Il transmet des fonctions importantes au bon déroulement d'une activité : la fonction de facilitation, de production et de régulation.

La fonction de facilitation consiste à mettre en place des méthodes et des moyens matériels pour faciliter le travail. Par exemple, les éléments facilitateurs peuvent être un support visuel, la manière dont s'exprime l'animateur, la gestion du temps, l'organisation matérielle, etc. Je prendrai un temps afin de m'interroger sur la salle dans laquelle se déroulera l'atelier, son contexte et son aménagement, c'est-à-dire la disposition du mobilier, du matériel, etc. Au début de chaque atelier, il faudra présenter son déroulement en indiquant les différentes étapes et le temps à disposition. Le support visuel utilisé est la photographie. Les participants pourront s'appuyer sur ce support afin de faciliter leurs propos.

La fonction de production s'associe à la tâche et aux contenus à traiter lors de l'activité. Cette fonction se joint aux interventions ayant pour but de canaliser les énergies de production des participants et permettre la réalisation de la tâche. Il est nécessaire d'interroger le participant, stimuler son implication, faire des liens et des synthèses et reformuler les idées émises. En effet, il est important de soutenir les jeunes dans l'intégralité de la démarche, que ce soit durant le choix des photos, l'échange en groupe, lors de la formulation du récit ou encore pendant la création de leur œuvre d'art.

La fonction de régulation est liée aux relations entre les personnes et au climat de groupe. Les interventions visent à aider le participant à surmonter les obstacles psychologiques auxquels il est confronté. Il est important de mettre des mots sur ce qu'il se passe durant l'atelier, d'offrir une écoute empathique et respectueuse, de soutenir et d'encourager le participant ainsi que de traiter les malaises. En effet, il est essentiel de garder à l'esprit que l'exercice n'est pas simple et nécessite beaucoup d'efforts pour les participants. De ce fait, il faut être prêt à faire face à leurs différentes réactions.

3.3.4 Organisation des ateliers

- Nombre et durée

Il est aussi utile de définir la durée de l'atelier. Il faut prendre en compte différents critères tels que : la concentration, les temps de parole, la population, les finalités de l'atelier, les temps de pause, etc. Les temps de parole servent à conduire le processus vers la conscientisation et l'élaboration de l'expérience. Ces moments permettent une socialisation du processus vécu par chacun et appuient la construction de repères personnels et collectifs. (Loser, 2010, p. 137)

Chaque atelier avait une durée d'une heure environ. Le projet a été accepté par le directeur de la fondation le lundi 5 juin 2017. Le mercredi 7 juin, l'atelier a été présenté aux adolescents concernés. Immédiatement, ils ont accepté d'y participer. Les ateliers pouvaient commencer la semaine suivante, les mercredi 14 et 28 juin 2017. Il fallait considérer que chaque participant soit présent le même jour. Chacun avait un planning personnel, dans ces conditions la tâche n'était pas aisée. Deux périodes le mercredi ont été fixées. Cependant, deux ateliers d'une heure semblaient être courts pour arriver à atteindre les objectifs de ce travail. Comme décrit au chapitre 5, lors du deuxième atelier, de nombreux contretemps ont conduit à devoir trouver une troisième date afin d'avoir suffisamment de temps. Les ateliers se sont donc déroulés le mercredi 14 juin, 28 juin et le vendredi 30 juin 2017, dernier jour de l'année scolaire.

- Règles et cadre définis

La construction des ateliers offrait des temps hétérogènes ; ce qui créait une dynamique intéressante et évitait que les participants s'ennuient. En effet, l'atelier commençait par un échange en groupe où chacun avait le droit à la parole. Il se poursuivait par un temps individuel où chacun écrivait une légende en lien avec son événement.

Lorsque le terme de pratique artistique est évoqué, on a tendance à penser à la liberté. Cependant, la mise en place d'atelier nécessite des règles et un cadre précis (le Plan). Ces derniers garantissent le bon déroulement de l'atelier. Un processus de création inclut un engagement conséquent qui sera facilité grâce à un cadre défini et claire. (Loser, 2010, p 142)

Lors de l'organisation du projet, l'importance des règles et d'un cadre précis ont été respectés. De ce fait, dès le début, il était clairement spécifié aux participants leurs marges de manœuvre et les impératifs à respecter. Ils l'ont accepté, même si, à quelques reprises, l'animatrice (moi-même) a dû remettre du sens sur certaines activités. Il était donc essentiel que l'animatrice soit apte à expliquer les raisons pour lesquelles le cadre et les règles sont définis ainsi.

Au début de l'animation, cinq peurs peuvent se présenter. L'animateur s'interroge sur qui sont les participants. Ces derniers se demandent qui est l'animateur. Ils se questionnent sur les raisons de leur présence, les méthodes de travail et les horaires. Il est important de prendre en compte ces points qui peuvent être synonyme d'angoisse. (animerunereunion.com)

Une attention particulière a été prêté afin d'offrir un cadre sécurisé aux participants. Durant la présentation du projet, un temps a été pris pour préciser le cadre et les règles dans lesquels il s'inscrirait. Cela a été réprécisé les jours suivants et même durant l'atelier. Les adolescents connaissaient donc bien les raisons de leur présence, les méthodes de travail ainsi que les horaires des ateliers.

Francis Loser (2010) relève également l'importance d'établir un lien entre les participants et l'animateur.

De plus, il ajoute qu'il est utile que les participants se familiarisent avec le matériel qui sera utilisé pour l'atelier. Il semblerait que ce lien leur permette d'être considérés en tant que sujets dans le processus de création. Afin de soutenir les participants du mieux possible, il faut comprendre comment ils se sentent dans l'activité. Le travail se réalise dans la rencontre des participants avec le médium utilisé et avec l'animateur. Selon ses observations, Francis Loser (2010), souligne la différence considérable entre les ateliers où les participants sont véritablement accompagnés dans leur démarche et ceux où ces derniers sont invités à initier un processus de création sans profiter d'un soutien autre que technique. (Loser, 2010, p.151)

Dans ce projet, un support en bois sous forme de boîte sans couvercle a été offert aux participants. Ils avaient une entière liberté dans la création de leur œuvre, en considérant le matériel à disposition. Cette marge de manœuvre permettait à chacun de rester dans sa zone de confort et ses possibilités d'implication. Certains se sont montrés plus à l'aise dans ce processus de création que d'autres.

- Lieu, contexte et aménagement

L'installation des participants dans l'espace donné n'est pas anodine. (animerunereunion.com) Il est essentiel de s'interroger sur le lieu dans lequel se déroulera l'atelier, son contexte et son aménagement, c'est-à-dire la disposition du mobilier, du matériel, etc. (Loser, 2010, p. 142)



Figure 1 : Aménagement de la salle où se déroulent les ateliers

L'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin est situé dans un appartement à Vevey. La salle qui semblait être le plus appropriée était celle où se réalisaient les devoirs. Il y avait à disposition des tables et des chaises qui permettaient de créer un espace individuel pour chaque participant. C'est pourquoi, une table a été disposée de chaque côté de la pièce afin que les jeunes ne soient pas face à face. L'intention était de créer un espace privé où chacun se sente à l'aise lors moment d'écriture.

La salle était suffisamment grande afin d'offrir également un espace pour l'échange en groupe. Dans ce cas, les participants étaient invités à s'asseoir au milieu de la pièce en cercle.

Le lancement de la réunion a plusieurs fonctions. Une fonction humaine car il faut constituer le groupe au-delà des individus qui le composent. Une fonction d'organisation car l'animateur annonce l'objectif de la réunion et le rôle de chacun. Une fonction concrète car l'animateur dit l'essentiel immédiatement. L'animateur doit être rapide, clair et structuré lorsqu'il lance l'animation. (animerunereunion.com)

Avant chaque atelier, un temps était consacré afin d'organiser son déroulement. Des fiches écrites récapitulatives étaient rédigées et structuraient les ateliers. Il était précisé l'heure de début et celle de fin en estimant combien de temps durerait chaque partie. Au début de chaque atelier, les règles, le cadre à respecter et les objectifs étaient répétés.

L'étape du projet dans laquelle se trouvait le groupe était relevée ainsi que ce qui restait à réaliser. Le sens de chaque partie pouvait être réexpliqué si nécessaire.

Le cadre fixé apporte confort, sécurité et optimise la contribution de chaque membre du groupe. Les éléments constitutifs du cadre sont : un objectif commun, une méthode de travail et un rôle. L'objectif commun doit être affiché, accepté et adapté. Concernant la méthode de travail, c'est l'animateur qui explique au groupe la manière dont il va intervenir et ce qui est attendu du groupe. De plus, l'animateur leur explique la contribution attendue du groupe. (animerunereunion.com)

Approfondir le thème d'animation de groupe a permis d'être attentif à de nombreux critères. Ces derniers ont appuyé les choix d'organisation et les ont légitimés. Une prise de conscience sur la complexité et la richesse de la mise en place d'un atelier a été faite.

3.4 Photo-langage

Dans le chapitre 3.1 (La méthode du récit de vie), il était expliqué que les individus ont besoin d'un support pour se raconter aux autres. (Coopman et Janssen, 2010) Le photo-langage a été choisi comme outil de soutien.

Les membres du Comité d'éducation populaire autonome du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire au Québec (MEPACQ) ont participé à la création d'un dossier afin de présenter cet outil. Le chapitre se fonde sur cette méthode qui facilite les échanges au sein du groupe et rend réelles les réflexions. Ils le définissent comme : « [...] une animation type qui permet à des individus ou à un groupe de s'exprimer oralement en s'aidant d'image ou de photos. » (Comité d'éducation populaire autonome du MEPACQ, 2007, p.7)

Le photo-langage est utilisé afin de fournir un support sur lequel les participants peuvent s'appuyer. Dans le cadre de ce projet, ils choisissaient une image ou une photographie pour chacun des trois événements importants de leur vie. En se basant sur l'image sélectionnée, chacun explique son choix et raconte son événement. (MEPACQ, 2007)

En recourant à la fois aux sentiments, aux émotions, à la sensibilité de chaque participant ainsi qu'à leurs connaissances et leur jugement, le photo-langage développe des relations plus approfondies entre les individus. Il s'appuie sur l'expérience des participants et donc se fonde sur leur savoir personnel. L'intention est d'avoir une meilleure compréhension et de provoquer une rencontre plus authentique de l'autre. (MEPACQ, 2007)

Le photo-langage a trois rôles : permettre de s'exprimer plus aisément devant un groupe, unir plus naturellement nos sentiments et notre raison, aborder le symbolique et le faire correspondre à notre vie. (MEPACQ, 2007)

Une des conditions est de se procurer plusieurs dizaines d'images. À l'aide de nombreux livres, journaux et magazines, j'en ai découpé une centaine (voir illustrations au chapitre 6). Compte tenu du fait qu'elles feraient parties intégrantes des créations artistiques, j'ai pris soin de sélectionner des photos esthétiques. Ce genre d'animation est plus appropriée pour des petits groupes. Cette condition est respectée car le groupe est composé de cinq personnes (en me comptant également). (MEPACQ, 2007)

En tant qu'animatrice, il est important d'accepter l'ambiguïté afin de ne pas limiter la créativité. En effet, il est nécessaire d'éviter tout jugement dans un processus créatif. De même, il est fondamental d'accueillir les différences d'opinions, d'éviter d'être trop directif et de permettre à chacun de s'exprimer librement. (MEPACQ, 2007)

Pour toutes ces raisons, le photo-langage est un outil intéressant car il permet aux participants de raconter leur histoire de vie. (MEPACQ, 2007)

4. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

OBJECTIF : PRÉSENTER LE CONTEXTE DANS LEQUEL LA RECHERCHE S'ÉTABLIT, C'EST-À-DIRE L'ACCUEIL SOCIO-ÉDUCATIF DE JOUR LA *VILLA SAINT MARTIN* APPARTENANT À LA FONDATION LES AIRELLES.

Afin de réaliser ce travail, le dernier lieu de ma formation, la Villa Saint Martin (VSM), est apparu tout à fait approprié. En effet, j'ai eu l'opportunité d'effectuer ma formation pratique dans un accueil socio-éducatif de jour. Il était important de créer un projet concret et utile à mon futur professionnel.

Ce chapitre, qui présente le contexte institutionnel, se fonde sur le concept éducatif de l'accueil socio-éducatif de jour de la VSM, se rattachant à la Fondation les Airelles.

4.1 Fondation les Airelles

La Villa Saint Martin, structure socio-éducative, fait partie de la Fondation les Airelles existant depuis 1829, autrefois sous le nom de l'Asyle de jeunes filles. La Fondation a pour but de promouvoir l'aide directe ou indirecte à l'enfance. La Fondation les Airelles est une organisation privée, à but non lucratif, mandatée par l'Etat. Elle travaille avec les enfants et leurs parents. Sa mission principale se situe dans la protection et l'accompagnement d'enfants et d'adolescents en difficulté. La Fondation se compose de deux internats : les Airelles et Pramousse ; de deux modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité : Trampoline et Oxygène et d'un accueil socio-éducatif de jour : la Villa St-Martin. (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.1 Accueil socio-éducatif de jour : La Villa Saint Martin

La VSM a été fondée en août 2001. Elle peut accueillir 15 enfants, c'est-à-dire 10 familles suivies par le SPJ et 5 par la commune. Son objectif principal est d'accompagner l'enfant et sa famille dans la recherche de réponses à leurs difficultés en avantageant le maintien de l'enfant dans sa famille. (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.2 Mission

La mission principale de la VSM est d'offrir un soutien professionnel à des familles en difficulté dans l'éducation de leur enfant. Cela inclut aussi une aide éducative spécialisée à des enfants scolarisés de l'âge de 6 à 16 ans. Ces derniers sont confrontés à des difficultés personnelles, familiales, scolaires et/ou sociales. (Fondation les Airelles, 2013)

Sa mission principale est d'offrir une alternative au placement. Les interventions des professionnels, qui y travaillent, se situent dans le cadre d'un mandat général de protection de l'enfance et de réhabilitation des compétences parentales. Quelle que soit la problématique, ses actions cherchent à favoriser une évolution des conditions du milieu de l'enfant au niveau familial, scolaire et social pour permettre le maintien de l'enfant dans le milieu familial. De plus, elles visent à aider le jeune à prendre conscience de ses potentialités, les développer ainsi qu'à permettre la consolidation des compétences éducatives des parents. (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.3 Prestations

La VSM offre un encadrement socio-éducatif en dehors des horaires scolaires. Le lieu d'accueil est ouvert les lundis, mardis et vendredis de 11h30 à 14h et de 15h30 à 18h, les mercredis de 11h30 à 18h00 et les jeudis de 11h30 à 14h, en période scolaire. Elle met à disposition un espace de travail et un accompagnement réflexif, sous forme d'entretiens, en lien avec les objectifs de la famille et le vécu de l'enfant à la Villa. L'accompagnement se situe aussi dans la relation que l'enfant entretient avec l'école et sa scolarité. L'accueil de jour fournit un espace permettant des expériences de socialisation et de relation avec les pairs à travers des activités sportives, de loisirs et culturelles. L'accompagnement éducatif s'inscrit également autour des repas de midi et du goûter. Un lieu de réflexion, de parole et d'échange sous forme de groupe de parole est offert aux jeunes une fois par semaine. Des espaces d'interaction entre parents sur la parentalité sont mis à disposition 4 à 5 fois par année. Les éducateurs de la Villa participent aux séances de réseau pluridisciplinaire en fonction de la situation de chaque enfant. (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.4 Mandants et les partenaires

Le service de Protection de la Jeunesse (SPJ), l'Office du Tuteur Général (OTG), le Tribunal des mineurs (TM) et les conseillères école-famille de Vevey peuvent mandater la Villa Saint Martin. De plus, cette dernière collabore aussi avec les établissements scolaires de la Riviera, le Service de Pédopsychiatrie de l'Enfant et l'Adolescent (SPPEA) et le Service de Psychologie, Psychomotricité et Logopédie en milieu Scolaire (PPLS). (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.5 Contexte éducatif

L'équipe éducative de la VSM se constitue de trois éducateurs sociaux et d'un stagiaire. Ils garantissent une permanence du lundi au vendredi de 10h à 18h et accueillent des enfants selon un programme personnalisé. Des colloques hebdomadaires sont organisés et réunissent l'équipe éducative et la Direction. Un éducateur de référence est assigné pour chaque enfant. Le référent est l'interlocuteur privilégié pour la famille et les intervenants extérieurs. Il organise et guide les entretiens individuels et de famille, planifie les bilans et participe aux réseaux interdisciplinaires en fonction des besoins. (Fondation les Airelles, 2013)

Le travail à la VSM se réfère à différents concepts théoriques : le développement psychoaffectif et cognitif de l'enfant, le cognitivo-comportementalisme, l'approche systémique, le concept de bientraitance, la pédagogie non-punitivité ainsi que l'approche centrée solution. (Fondation les Airelles, 2013)

4.1.6 Population accueillie

Les enfants et les adolescents reçus à la VSM ont des problématiques hétérogènes. Tous sont en danger dans leur développement en raison des difficultés d'ordre social, scolaire et/ou familial qu'ils rencontrent. Cependant, il est compliqué de préciser davantage. Autrement, le risque serait de décrire la situation de chaque jeune accueilli. C'est pourquoi, il est davantage intéressant de présenter les situations de vie des quatre adolescents qui participent à cette recherche. Chaque adolescent a un prénom d'emprunt.

Matthieu¹ est une personne dynamique et curieuse. Il est âgé de 13 ans. Il semble souffrir d'un grand trouble de l'attention. Il est souvent nécessaire de lui répéter les règles à respecter. Il a de grandes difficultés à s'organiser et il enchaîne les oublis. À l'école, ses comportements sont sanctionnés. Ainsi, chaque semaine, il a de nombreuses remarques dans son agenda et des heures d'arrêt. Les professeurs lui demandent souvent de sortir de la classe. Le contexte scolaire est tendu ; il a même été exclu de certains cours. Sa culture et sa créativité ne suffisent pas à combler son incapacité à se concentrer et à se tenir tranquille. Cette tension vécue à l'école se répercute sur le milieu familial, qui se détériore. Ses parents sont exaspérés par ses oublis continuels et ses difficultés de concentration. Cet épuisement crée de nombreux conflits au sein de la famille. Le contexte de l'accueil de jour de la Villa Saint Martin lui offre un lieu où il peut être valorisé. Matthieu se montre toujours enthousiasmé par les activités organisées et il entraîne le reste du groupe avec lui. En effet, il peut être un vrai leader positif.

Laura² est âgée de 13 ans. Elle est dotée d'un humour taquin. Elle vit une situation familiale complexe. Laura a vécu jusqu'à l'âge de 10 ans chez son papa. Jusqu'au jour où il l'a confiée à sa maman, sans explication. Sa maman souffre d'une dépendance à l'alcool. Ces dernières ont dû apprendre à vivre l'une avec l'autre, en considérant les difficultés de chacune. Elles doivent affronter la précarité mais également des difficultés relationnelles et sociales. Laura a un problème d'absentéisme scolaire. Il lui est arrivé à de nombreuses reprises de ne pas aller à l'école, sans raison légitime. Sa situation scolaire est donc fragile. Il est complexe pour elle de gérer ses émotions. Il lui arrive de s'automutiler les bras. Laura semble rechercher l'attention à l'aide de mensonges répétés à propos de la mort d'une sœur (elle n'en a pas), ou encore d'une de ses meilleures amies. Elle souffre d'angoisses face à l'idée de se rendre dans des lieux qu'elle ne connaît pas. La Villa Saint Martin est un endroit où elle se sent bien. Elle a pu créer des liens de confiance avec les éducateurs. Elle a aussi une place à part entière au sein du groupe de jeunes. À l'extérieur du contexte de l'accueil de jour, ses relations sont précaires.

Delphine³ est une jeune fille discrète et timide au premier abord. Au fil du temps, elle s'est ouverte davantage et s'est dévoilée comme une personne qui aime partager son avis et se positionner sur différents sujets. Elle a 13 ans. Avant de fréquenter la Villa Saint Martin, elle a subi du harcèlement scolaire pendant deux ans. Elle a été gravement affectée par cette situation. Afin de se reconstruire, elle a dû changer de classe, séjourner pendant quelque temps à l'hôpital et voir un psychologue. Scolairement, ses notes ont beaucoup diminué. Sa confiance en l'autre s'est aussi fragilisée. Elle est très sensible à l'injustice. Ses parents étaient inquiets car Delphine ne leur parlait pas et s'isolait. C'est les raisons pour lesquelles, Delphine vient à l'accueil socio-éducatif de jour.

Lucien⁴ est âgé de 14 ans. Il vit avec sa maman, son beau-père et son petit frère qui est un nouveau-né. Lucien ne s'entend pas avec son beau-père. Il a beaucoup de mal à respecter le cadre posé par sa maman, qui peu à peu renonce à son rôle de mère. Lucien a une manière d'entrée en relation qui est maladroite. Il a tendance à adopter un rôle d'opresseur. D'ailleurs, ses relations d'amitié sont éphémères. Lorsqu'il y a un conflit, Lucien coupe le lien et il investit ailleurs.

¹ Prénom d'emprunt

² *Loc. cit.*

³ *Loc. cit.*

⁴ *Loc. cit.*

Concernant sa scolarité, Lucien est en classe de développement. Il semble ne pas se sentir concerné par cet aspect de sa vie. La Villa Saint Martin est un lieu où il a du plaisir à aller.

Cependant, Lucien teste sans cesse les limites qui lui sont imposées. Il est souvent nécessaire de lui répéter les mêmes remarques. Lorsqu'il a participé aux ateliers, il a commencé à prendre une médication quotidienne. Lucien a senti un grand changement, en particulier dans l'accès à ses émotions. Il pouvait davantage se préoccuper de l'impact de ses actions.

Ces quatre situations sont très différentes. C'est pourquoi il semblait important de toutes les décrire selon les observations de l'équipe éducative. La description de l'état des situations de vie est réalisée au moment où les ateliers ont commencé.

5. PRÉSENTATION DE L'ATELIER D'HISTOIRE DE VIE

OBJECTIF : ELABORER UNE PRÉSENTATION ÉCRITE DE MON PROJET À L'ATTENTION DU DIRECTEUR DE LA FONDATION DES AIRELLES. ÊTRE CAPABLE DE RÉADAPTER L'INTERVENTION SELON LES REMARQUES DE LA DIRECTION.

Dans ce chapitre est présenté les différentes étapes par lesquelles ce travail a dû passer avant de voir le jour. Deux étapes importantes sont décrites : celle de la présentation du projet au directeur de la Fondation et celle de la présentation aux futurs participants.

5.1 Présentation au directeur de la Fondation

Ma formation pratique a débuté le 1^{er} février 2017. Afin de mettre en place un atelier sur mon lieu de stage, différentes étapes ont été nécessaires. La première a été d'en parler avec l'équipe éducative. Ouverts à cette idée, les éducateurs avec qui je travaillais m'ont recommandé d'en discuter avec le directeur de la Fondation les Airelles. Lors de ma première rencontre avec ce dernier, quelques minutes ont été prises afin de lui présenter dans les grandes lignes le projet. Il s'est montré réceptif à cette proposition et a demandé de réaliser un dossier présentant le projet. Le but étant de s'interroger si cet atelier correspondait bien à l'accompagnement proposé à la Villa Saint Martin. Il était nécessaire qu'une complémentarité s'instaure sans que les participants soient au service de ce travail. Ainsi, en adoptant un positionnement éthique, un dossier expliquant en quoi le projet correspond à la structure a été présenté.

Avant de commencer à élaborer les ateliers, il fallait terminer le développement de la théorie. Cette phase a duré plusieurs mois, jusque dans le courant du mois de mai 2017 ; j'ai alors pris contact avec mon directeur de Travail de Bachelor (TB), Jean-Marc Roduit, afin de déterminer le contenu de l'atelier. Il était complexe de trouver des idées ; j'avais donc besoin de son aide. Il m'a présenté quelques pistes. Le thème de l'atelier enfin défini, j'ai rédigé, avec les précieux conseils de Jean-Marc Roduit et de mes collègues, une présentation du projet à l'attention du directeur de la fondation, qui m'a fait part de ses différentes remarques.

La troisième étape a été de tenir compte des diverses observations du directeur de la fondation et de lui envoyer à nouveau mon texte modifié. Il me demandait d'élaborer davantage de liens avec les prestations offertes par l'accueil socio-éducatif de jour. Je devais réfléchir en quoi l'atelier favoriserait la poursuite et l'atteinte des objectifs de l'accueil et de quelle manière il s'inscrirait dans son concept. De plus, il souhaitait que je me base sur le développement de l'enfant et de l'adolescent afin de déterminer la pertinence de l'atelier. Après plusieurs mois de travail à la Villa Saint Martin, il me semblait préférable de réaliser des ateliers individuels. Je redoutais la création d'une dynamique défavorable au bon déroulement de l'atelier. Je désirais offrir un temps aux enfants pour se centrer sur eux, sans tenir compte des autres. Le directeur m'a fait part de son désaccord. Selon lui, le groupe est un levier et le face à face avec un adulte peut être bien plus confrontant. Jean-Marc Roduit m'avait fait la même remarque. Le directeur mettait en avant qu'un atelier individuel s'inscrivait dans le champ de la psychothérapie ou du suivi individuel. Cependant, la spécificité du métier d'éducateur est le travail en groupe. Ces observations ont provoqué ma réflexion sur la différence entre thérapie et éducation. Les recherches que j'ai faites concernant le développement de l'adolescent m'ont finalement convaincue d'organiser l'atelier en groupe.

Les différentes recherches et réflexions que j'ai réalisées ont permis de perfectionner cet atelier et d'y mettre davantage de sens. Des liens avec le développement de l'enfant et de l'adolescent ont été ajoutés, ainsi qu'avec les prestations de la Villa Saint Martin.

Les informations qui en résultent ont incité à cibler les participants en fonction de leur âge. En se focalisant sur le stade de l'adolescence, j'ai compris à quel point il est important de construire ces ateliers en groupe. Il était également intéressant de faire part de ma réflexion concernant la différence entre l'éducation et la psychothérapie. Bien entendu, je ne prétends pas en avoir cerné toute la complexité ; c'est simplement ma vision actuelle de la question. Pour prendre connaissance du texte final présenté au directeur de la fondation, il se trouve en annexe (cf. chapitre 10.2).

Suite aux modifications apportées, le directeur a donné son accord pour le déroulement de ces ateliers. De son point de vue l'atelier et la démarche tels que proposés étaient mieux adaptés au métier, au concept de la Villa Saint Martin et à la tranche d'âge des enfants.

5.2 Présentation aux futurs participants

OBJECTIF : PRÉSENTER MON PROJET ET CONVAINCRE UN GROUPE D'ADOLESCENTS D'Y PARTICIPER.

Son accord obtenu, l'étape suivante consistait à présenter l'atelier aux adolescents concernés. Comme il ne me restait plus qu'un mois avant la fin de ma formation pratique, j'ai dû prendre certaines décisions. J'avais environ six participants potentiels. Or, j'avais besoin de deux périodes d'une heure, au minimum, pour les réunir. J'ai été contrainte de proposer l'atelier à deux jeunes en raison de leur emploi du temps. L'un avait un rendez-vous hebdomadaire durant la tranche horaire de l'atelier et l'autre ne venait qu'un mercredi sur deux à la Villa. Ces contretemps compliquant beaucoup l'organisation, je n'ai donc proposé l'atelier qu'à ceux qui étaient disponibles les deux mercredis consécutifs, soit quatre adolescents.

Mon objectif était de construire une présentation dynamique qui provoquerait leur enthousiasme. Lors de la préparation, je me suis centrée sur leurs intérêts. Je les avais entendus, à plusieurs reprises, échanger au sujet de « youtubeurs ». J'ai demandé les pseudonymes de ces derniers et j'ai réalisé plusieurs recherches afin de trouver un point commun entre ces internautes et le projet d'ateliers. Il y a quelque temps, sur la plateforme youtube, il existait un défi appelé « Draw my life », c'est-à-dire « Dessiner ma vie », qui consistait à inviter les youtubeurs à raconter leur vie en dessins. Ce challenge me semblait relié au thème de l'atelier en raison de son lien étroit avec le récit de vie et son aspect artistique. Ainsi, durant la présentation, j'ai mentionné cette comparaison afin qu'ils s'identifient plus facilement au projet. De plus, je leur ai expliqué qu'ils avaient l'opportunité de faire de leur vie une œuvre d'art avec la création artistique.

Après avoir relevé ces similitudes, j'ai bien spécifié ce qu'ils devaient faire avant, ce que nous réaliserions pendant, ce qui se feraient en parallèle et après les ateliers. Au préalable, ils devaient choisir trois événements significatifs et les avoir en tête au moment du premier atelier. Ensuite, j'ai expliqué le contenu des ateliers avec le choix de l'image, l'échange en groupe et le temps d'écriture. En parallèle, je leur ai présenté le support sur lequel ils pourront créer librement en spécifiant que les périodes de création artistique se réaliseraient sur des temps aléatoires. Je leur ai expliqué, qu'à la fin des ateliers, ils repartiraient avec leur œuvre d'art et la possibilité de la présenter à leurs parents, aux autres enfants, aux éducateurs, etc. J'ai aussi émis différentes règles à respecter. Je leur ai demandé de se respecter les uns les autres, d'être à l'écoute de chacun et de ne pas se comparer. Chaque personne est unique et c'est ce qui crée de la richesse. Il fallait aussi prendre en compte que ce qu'ils raconteraient serait partagé dans le groupe.

Cependant, j'ai insisté sur la règle de confidentialité. Personne ne parle, sans l'accord des autres, de ce qui s'est déroulé pendant les ateliers. Pour finir, j'ai insisté sur le fait que le temps imparti à cet atelier était court et que ce projet se transformait alors en challenge. De ce fait, nous devions être efficaces et prêts à nous impliquer. Je pensais laisser un ou deux jours de réflexion aux adolescents avant qu'ils se prononcent sur leur envie ou non de participer. Spontanément, ils ont tous accepté lors de la présentation.

L'étape suivante consistait à appeler les parents des participants afin de leur présenter mon projet et m'assurer que j'avais l'accord de chacun. Chaque parent s'est montré ouvert et a accepté que son enfant participe.

Il était prévu que l'une des éducatrices de la Villa Saint Martin m'accompagne durant les ateliers. Lorsque je l'ai informée que sa participation devait être active, elle m'a fait part de son inconfort à prendre part activement à cet exercice. J'avais jugé primordial que chaque personne présente à l'atelier prenne une part active et devant son refus de s'associer pleinement à l'expérience, j'ai donc décidé d'être seule animatrice lors des ateliers.

Le prochain chapitre s'inscrit dans la continuité de la démarche. Réaliser la présentation de l'atelier, la soumettre au directeur de la fondation et obtenir son accord pour la mise en place, alors les ateliers ont pu débuter. La partie suivante décrit leur déroulement.

6. DÉROULEMENT DES ATELIERS

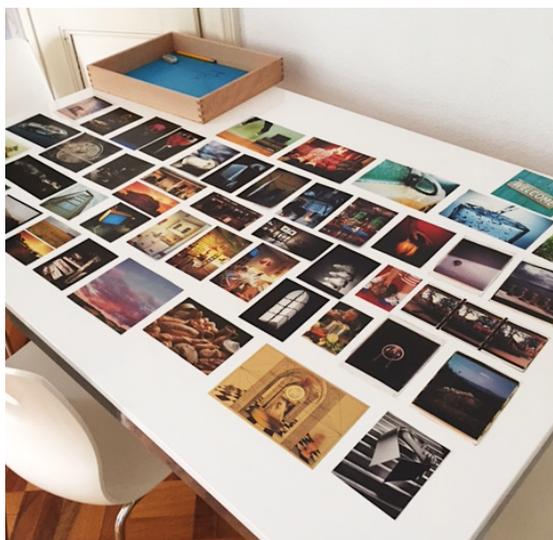
OBJECTIFS : ORGANISER ET INSTALLER UN PROJET AU SEIN D'UNE STRUCTURE EN TENANT COMPTE DES RÉALITÉS DU TERRAIN. - RETRACER LE DÉROULEMENT DES ATELIERS ET DE LA RECHERCHE DANS SON ENSEMBLE. - PARVENIR À ADOPTER UN RÔLE D'ANIMATRICE DURANT L'ENSEMBLE DES ATELIERS EN SE BASANT SUR LES RECHERCHES EFFECTUÉES AU PRÉALABLE.

OBJECTIFS POUR LES PARTICIPANTS : DÉVELOPPER UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE SOI EN PRÉVENTION DE SA SANTÉ MENTALE. - CONSOLIDER LE RAPPORT À SON IDENTITÉ ET DÉVELOPPER UN SENTIMENT DE COHÉRENCE ET D'UNITÉ.

Durée d'un atelier :	En moyenne une heure
Nombre d'ateliers :	Trois
Lieu :	Vevey, Accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin
Nombre de participants :	Quatre (Matthieu, Delphine, Laura et Lucien) ⁵
Animatrice :	Pauline Pilloud

6.1 Atelier n° 1

Le premier atelier a eu lieu le mercredi 14 juin 2017. Il a débuté après le repas de midi à 12:50. Malheureusement, l'une des participantes, Delphine, était absente. Considérant le manque de temps, l'atelier s'est tout de même réalisé, avec Matthieu, Lucien et Laura. Avant le repas, j'ai installé la pièce en disposant les différentes photographies que j'avais découpées au préalable. Je les ai placées sur les quatre tables situées de chaque côté de la pièce.



Lorsque les jeunes viennent à l'accueil de jour, ils doivent saluer chaque éducateur. Lorsqu'ils sont arrivés, j'étais en train de disposer les photographies. Automatiquement, ils les ont parcourues et ont cherché celles qui évoquaient leurs événements. Je pensais que le choix des photos se ferait durant l'atelier. Cependant, après réflexion, j'ai laissé les jeunes choisir une photographie qui leur inspirait leur premier événement. Réaliser cette étape au préalable a permis de gagner du temps pour la suite. Dans l'ensemble, ils n'ont pas eu de mal à trouver une image liée à leur événement.

Figure 2 : Présentation des images pour le photo-langage

⁵ Prénoms d'emprunt

À la suite du repas, nous nous sommes réunis dans la salle et avons pu commencer l'atelier. J'ai consacré quelques minutes afin de rappeler le cadre et les règles importantes à respecter, c'est-à-dire la confidentialité, le respect des uns et des autres et le non jugement.

Chaque participant avait sélectionné sa première image. Lucien déclare qu'il préférerait s'exprimer en dernier. Je questionne le reste du groupe qui accepte. Matthieu décide de commencer. Il nous montre son image qui représente une voiture en mouvement. Il précise que ses trois événements respectent un ordre chronologique. Il raconte qu'il y a très longtemps, sa famille et lui sont partis en voyage en Argentine. Son petit frère s'est fait percuter par une voiture que son oncle conduisait. Lucien intervient en lui demandant ce qui est arrivé à son frère. Matthieu explique qu'il s'est cassé la clavicule. Il raconte que cet événement l'a vraiment attristé. Au moment de l'accident, sa famille et lui étaient occupés dans la maison et n'ont pas fait attention à son frère qui était sorti. Cet accident lui a permis de réaliser que son frère était important à ses yeux. De plus, après avoir vécu cet événement, il réalise que tout le monde est fragile et qu'une voiture est très puissante. Lucien l'interrompt en disant qu'il a entendu que les os étaient plus dur que le métal. Matthieu le contredit en expliquant que les os sont plus dur que le béton mais pas le métal. Ils débattent un petit moment sur le sujet. Je finis par les reprendre afin de mettre en lumière que ce n'est pas important de savoir qui a raison. Lucien voulait simplement dire que les os étaient tout de même très solides. Ils poursuivent un échange sur leurs expériences personnelles en lien avec les accidents de voiture. Laura est attentive mais ne participe pas beaucoup aux discussions.

Les participants me demandent de poursuivre, j'accepte. J'ai choisi une image qui représente des appareils photo polaroids. Je raconte que je suis passionnée de photographie depuis l'âge de 13 ans. La photographie est un moyen d'expression qui m'a accompagné durant mon adolescence. Matthieu dit que sa maman est photographe ; elle a des lumières différentes, des flashes et un fond gris. Elle fait beaucoup de photographie. Lucien considère cette pratique comme un moyen de garder des souvenirs. Il a souvent entendu dire que la mémoire gardait les souvenirs mais ce n'est pas vrai. Avec la mémoire, les souvenirs s'oublient mais pas avec la photographie. Laura n'intervient pas. Alors, je la questionne en lui demandant si elle pratique la photographie. Elle répond que non, enfin elle prend des selfies mais ce n'est pas pareil.

Laura poursuit et présente son image. Elle semble intimidée par l'exercice. Elle nous présente une image où deux éléphants ont l'air de s'amuser ensemble ; ils ont l'air d'être amis. Cette photo lui fait penser à sa rencontre avec Delphine. Matthieu confirme que les éléphants ont l'air d'être amicaux sur l'image. Laura reprend et explique que Delphine l'a changée. Je l'interroge afin de savoir en quoi mais elle ne sait pas répondre. Je questionne les autres afin de savoir s'ils pensent qu'une personne peut nous changer. Matthieu acquiesce en donnant l'exemple de l'événement avec son frère. Lucien confirme. Malheureusement, Delphine n'est pas présente pour entendre ce que Laura raconte. Nous parlons de ce qu'elle aurait pensé si elle avait été là. Lucien imagine qu'elle aurait été touchée, d'ailleurs il l'est lui aussi.

C'est à Lucien de prendre la parole. Il a choisi une image où il y a quatre paires de pieds devant une cheminée. Cette photographie lui fait penser à sa famille. Depuis quelques mois, il y a un nouveau membre. Pour lui, cet événement a tout changé. Il ne connaissait pas le sentiment d'être grand frère. Aujourd'hui, il adore sa vie et sa famille ; qu'il ne changerait pour rien au monde. Je le questionne sur ce que la naissance de son frère a changé chez lui. Il explique qu'il est plus heureux et attentif aux autres. Matthieu s'identifie à ce que Lucien raconte ; il a, lui aussi, des petits frères. Il lui dit bonne chance parce que son petit frère continuera à l'embêter en grandissant.

Après avoir présenté son premier événement, chaque participant s'est assis à sa table où était disposé un crayon, une gomme, des feuilles de papier dans une fourre avec son prénom et le support en bois de création. Avant qu'ils puissent s'aventurer dans la production d'écriture, il a fallu que je réexplique l'exercice et reprécise son sens. J'ai mis en avant le fait qu'il devait analyser en quoi l'événement était important pour eux, ce qu'il avait peut-être changé en eux. J'ai été impressionnée par leur sérieux. Je pensais devoir davantage cadrer l'activité. Pourtant, ils sont restés dans leur bulle et ne m'ont pas beaucoup sollicitée. Lorsqu'un participant avait terminé, je lisais ce qu'il avait écrit. J'ai réalisé qu'il n'était pas simple pour eux d'approfondir leur analyse. Cependant, ils ont vraiment joué le jeu. J'ai tenté de les questionner afin qu'ils développent davantage.

Lorsque chacun eut terminé sa première légende, nous nous sommes remis en rond, assis, au centre de la pièce. Cette fois, ils m'ont demandé si je pouvais commencer. L'image choisie représentait un paysage avec un ciel et des nuages de teintes rosées. L'événement dont j'allais leur parler était dur et touchant. D'abord, j'avais hésité à le présenter mais je n'arrivais pas à envisager ne pas le faire en tenant compte de son importance. Il y a deux ans, mon meilleur ami s'est suicidé. Dès que j'ai formulé ces mots, l'ambiance a radicalement changé. Les visages se sont figés et j'ai senti une émotion très forte. Je tenté de mettre des mots sur l'intensité du moment. C'est un sujet sensible où chaque personne peut s'identifier. J'explique que cette période a été très difficile mais qu'elle m'a apporté beaucoup de positif aussi. Elle a influencé qui je suis aujourd'hui car ma vision de la vie et de la mort a évolué grâce à cet événement. J'ai découvert que même la mort pouvait créer de belles choses. C'est ce que j'appelle la beauté cachée. Matthieu explique que, pendant que je parlais, il imaginait que cela lui arrive. Il dit qu'il a été touché. J'ai senti Laura particulièrement attentive et empathique durant ce moment. Nous avons parlé de cette beauté cachée et Matthieu donne un exemple. Il raconte que lorsqu'il s'est fait voler son vélo, son meilleur ami lui a dit que cela prouvait que son vélo était le plus beau. À la fin de l'échange, je m'assure que tout le monde a pu exprimer ce qu'il avait besoin. Lucien avait l'air un peu moins sensible et s'inquiétait plutôt de finir à l'heure. Cette réaction pourrait s'apparenter à un mécanisme de défense. Il se peut que Lucien soit plus touché que ce qu'il laisse paraître.

Matthieu décide d'enchaîner avec son deuxième événement. La photographie représente la naissance d'un bébé ; les médecins le tiennent dans leurs bras. Cette image représente la naissance de son deuxième frère, le plus jeune de la famille. Il est âgé de trois ans. Matthieu le trouve génial et très responsable. Il donne plusieurs exemples : son frère mange une banane et ensuite jette sa pelure à la poubelle, il renverse du sirop et nettoie, etc. Il l'admire beaucoup et inversement. Il réalise que l'âge n'a pas toujours d'importance. C'est son caractère qui fait qu'il est mature. Il explique que si son frère peut faire autant alors lui pourrait en faire mille fois plus. Cela lui donne envie d'être plus responsable.

Le premier atelier s'achève. Il s'est terminé à 13:50 car Lucien avait un rendez-vous à 14:00 dans le cadre scolaire. Malheureusement, l'atelier finit au milieu de l'activité d'échange en groupe. Elle se poursuivra au prochain.

6.2 Atelier n° 2

Le deuxième atelier a eu lieu la semaine suivante, le mercredi 21 juin 2017. Sa mise en œuvre a été compliquée. Comme la fin de l'année scolaire approchait, certains jeunes avaient congé le mercredi matin. Par conséquent, il était possible qu'ils ne viennent pas.

J'ai dû appeler les parents de Matthieu et Lucien pour m'assurer de leur présence. Matthieu avait effectivement oublié mais il a pu s'arranger pour venir. Lucien avait une activité le matin et est arrivé plus tard.

Je me suis questionnée s'il était pertinent de faire participer Delphine au projet en raison de son absence au premier atelier. J'ai décidé de lui demander son avis. Elle a manifesté beaucoup de motivation pour participer malgré tout. En considérant son entrain, je n'ai pas hésité à l'associer au projet en cours de route. Elle présentera un événement en plus que les autres durant cet atelier.

Avant le repas, j'apprends que Delphine et Lucien doivent partir à 13:30. Delphine avait des heures d'arrêt et Lucien un rendez-vous avec le doyen de son école. Cette information compliquait beaucoup l'organisation. Deux ateliers d'une heure semblaient déjà être insuffisant mais en enlevant encore trente minutes, c'était mission impossible. Cependant, je devais faire avec. Heureusement, nous avons pu manger tôt. J'ai dû presser les participants afin qu'ils terminent rapidement. Nous avons pu commencer l'atelier à 12:40.

Je consacre quelques minutes afin de rappeler le cadre et les règles à respecter. Je les rends attentif au fait que nous avons peu de temps pour réaliser ce projet. Par conséquent, j'ai besoin qu'ils soient disposés à être efficaces et impliqués. Nous réfléchissons de quelle manière rattraper le temps perdu aujourd'hui. Le vendredi après l'école, Delphine, Matthieu et Laura sont présents à l'accueil de jour. Je demande à Lucien s'il serait envisageable pour lui de venir vendredi afin de terminer l'atelier et poursuivre la création sur le support en bois. Il accepte et pense qu'il sera libre. Il faudra que je demande l'accord de ses parents.

Nous reprenons l'atelier où nous l'avions laissé, Matthieu et moi-même avons présenté nos deuxième événements. Il manquait Laura, Lucien et Delphine. Aucun des trois ne voulait commencer. J'ai senti qu'il était compliqué de reprendre au milieu d'une des activités. Après quelques minutes de délibération, Delphine s'est décidée à commencer. Son image représente des pissenlits dans le vent avec un ciel coloré en arrière-plan. Elle évoque sa famille. Dans les périodes difficiles, sa famille restera présente quoi qu'il arrive. Elle restera soudée. Elle explique que les membres de sa famille ne peuvent pas souvent se voir car ils sont tous éparpillés dans le monde. Certains habitent en France, d'autres aux Etats-Unis, en Suisse Allemande ou encore au Kosovo. Elle raconte qu'elle leur tient souvent tête mais qu'elle est très attachée à eux. Il arrive qu'elle se sente étouffée à cause de leur volonté de se mêler de sa vie. C'est pourquoi, elle est distante. Ils lui répètent des conseils qu'elle n'a pas envie d'entendre. Néanmoins, elle réalise ensuite qu'ils avaient raison. Suite à deux années difficiles, elle a pris conscience que sa famille était importante. Même s'ils ont tendance à lui poser beaucoup de questions et qu'elle préfère garder son jardin secret.

Lucien poursuit. Il nous montre une image de quatre chaussures superposées les unes sur les autres de la plus petite à la plus grande. Pour lui, elle représente le football. Lucien nous raconte que depuis tout petit, il a toujours voulu jouer au football. En grandissant, il regardait des matchs à la télévision. Il a demandé à ses parents s'il pouvait en faire. Ces derniers ont accepté et l'ont inscrit. Il nous dit que beaucoup de personnes pensent que le football est une passion mais pour lui c'est toute sa vie. Je le questionne afin de savoir si cet événement l'a influencé dans son identité. Il répond qu'avant il ne collaborait pas beaucoup. Grâce au foot, il collabore, s'exprime et donne des idées. Matthieu intervient en disant que si ce sport n'existait pas alors c'est lui qui l'aurait inventé. Lucien répond que non ; il aurait fait du basketball à la place. Matthieu reformule en lui demandant s'il serait malheureux, si le football existait mais qu'il ne pouvait pas en faire. Lucien acquiesce. Laura lui demande à quel âge il a commencé.

Il a commencé à six ans. Delphine dit que ce n'est pas une vie mais comme une deuxième vie. Lucien, sûr de lui, répond que non ; c'est sa vie car il pourrait ne faire que ça.

Laura a choisi une image représentant une sorte d'ange. Elle semble inspirer un événement fort et triste. Elle commence en disant qu'elle lui rappelle la mort de sa grand-maman. Elle confie qu'elle n'en a jamais parlé à personne mais qu'elle veut en parler avec nous aujourd'hui.

Elle est très émue et n'arrive plus à s'exprimer. Laura craque et se met à pleurer. Les autres participants semblent confus et ne savent pas quoi faire ou dire. À cet instant, je réalise que mon rôle d'animatrice est essentiel ; je dois nommer les différentes émotions qui se bousculent. Laura pleure et je tente de la reconforter en lui expliquant que je la trouve courageuse d'en parler et que ce n'est pas simple de s'y risquer. Ce n'est pas un sujet léger et c'est pourquoi l'émotion jaillit. Je m'adresse aux autres afin de savoir comment ils se sentent. Delphine explique qu'elle a de la peine. Lucien dit qu'il avait envie de pleurer. Cependant, c'est un peu paradoxal car il sourit en l'exprimant. Matthieu ne parle pas. Finalement, Laura se lève et quitte la pièce. Je la laisse sortir et lui demandant de revenir quand elle le pourra. Delphine me demande si elle peut la suivre ; Laura lui avait confié qu'elle pouvait venir la soutenir lorsqu'elle était dans ce genre d'état. Il ne restait plus que Lucien et Matthieu. Ce dernier dit que c'est la première fois qu'il voit Laura pleurer. Quelques minutes plus tard, Delphine et Laura reviennent dans la pièce. Je répète à Laura que je l'ai trouvée très courageuse. Je lui demande si elle veut continuer d'en parler ou si elle préférerait le faire la prochaine fois. Elle décide de le faire la fois suivante. Je parle un moment sur le sujet des émotions. J'explique qu'elles font partie de nous et qu'il est important de les écouter. Notre corps nous envoie des messages à travers les émotions et qu'il faut pouvoir les entendre. C'est naturel de pleurer et il ne faut pas en avoir honte. Pour introduire la prochaine activité, je demande au groupe de se mettre chacun à sa place pour écrire la légende de son deuxième événement. J'explique à Laura que ce temps d'écriture lui permettra peut-être de se distancer un peu de ce qu'elle a vécu.

Chacun s'est lancé dans l'écriture. J'ai pris un temps pour expliquer le sens de l'exercice à Delphine qui n'était pas présente lors du premier atelier. L'activité s'est réalisée en silence et chaque participant a pu travailler individuellement. J'ai l'impression que la disposition de la pièce a contribué à cette atmosphère apaisante. Chacun est assis à une table dos aux autres ce qui évite la distraction. Je déambulais dans la pièce et les questionnais afin qu'ils creusent le sens de leur événement.

Une fois la production d'écriture terminée, nous nous remettons en cercle. Lucien n'avait pas encore pu choisir sa troisième image ; il le fera avant le prochain atelier. Laura était encore saisie par l'émotion ; elle ne pouvait plus s'exprimer. Donc, Matthieu et Delphine allaient poursuivre. Matthieu commence en nous montrant la photographie d'une moto de la marque Triumph ; son père a la même. Ce dernier l'a achetée avec l'héritage de son défunt grand-père. Pour Matthieu et son père, ce n'est pas une simple moto. Il est écrit en latin une phrase qui signifie : c'est à mon père. Il nous raconte que voir la moto le fait rire, se sentir bien et le rend heureux. Il réalise que lorsque son père mourra, il héritera de cette moto où se trouvera toujours l'inscription « C'est à mon père ». Son père l'a achetée lorsqu'il était petit ; Matthieu était très content de l'avoir. Ils allaient souvent au cinéma et faire des balades. Cette moto lui rappelle des événements heureux de sa vie. Delphine lui demande s'il est triste que son grand-père soit décédé. Matthieu raconte qu'il ne l'a pas connu et ni son père ni sa grand-mère en ont beaucoup parlé. Par conséquent, c'est très flou pour lui.

Delphine nous présente son deuxième événement. Elle explique que l'image qu'elle a choisie représente la statue de la liberté.

Après avoir vécu deux années difficiles, elle a eu du mal à accorder sa confiance et est devenue très méfiante. Du reste, elle pense ne pas avoir tout à fait tort de l'être. Une année après cette période difficile, elle a rencontré Laura. Grâce à elle, elle fait davantage confiance aux autres. Elle croit à nouveau en l'amitié. Son image lui inspire la liberté ; elle se sent plus libre de faire confiance. Matthieu intervient en expliquant que l'amitié entre les filles et celle entre les garçons est vraiment différente. Les garçons ne montrent pas qu'ils s'apprécient alors que les filles le font plus. Il trouve que l'amitié entre fille est plus juste ; elles se soutiennent entre elles. Il nous raconte qu'avec son meilleur ami, ils s'apprécient beaucoup mais ne se le disent pas. Ils se font plutôt des « crasses » pour rire.

Nous devons rapidement clore l'atelier car Delphine et Lucien doivent partir. Je leur rappelle que nous continuerons vendredi. J'appellerai les parents de Lucien afin de confirmer et s'assurer qu'ils sont d'accord.

6.3 Atelier n° 3

Nous reprenons donc l'atelier le vendredi 23 juin 2017 à 15:45. J'ai eu plusieurs discussions durant la semaine avec Laura concernant la présentation de ses deux derniers événements. Il semblerait qu'elle tenait beaucoup à nous en faire part. Cependant, elle avait peur d'être gagnée par l'émotion et ne pas pouvoir s'exprimer. J'ai insisté sur le fait que cet exercice n'avait pas comme fonction de nous faire du mal. Il fallait qu'elle réfléchisse si elle se sentait prête à s'aventurer dans la présentation de ses événements ou non. Son choix serait respecté. Il serait tout de même nécessaire qu'elle puisse les développer par écrit. Peu avant l'atelier, Laura m'explique qu'elle ne peut pas en parler. Ses deux événements sont sur le thème de la mort. Elle ne se sent pas prête.

J'ai n'ai pas insisté et Delphine a suivi. Son image est une tête de mort. Elle représente le harcèlement qu'elle a subi pendant deux ans. Elle a eu besoin de beaucoup de temps pour se reconstruire. Elle l'a fait grâce au temps et l'aide de psychologues. Durant cette période, « tout est parti en vrille » et elle ne savait plus ce qu'elle voulait. Auparavant, elle avait de bonnes notes mais plus à présent. Elle a rencontré beaucoup de mauvaises personnes. Elle nous explique qu'elle ne trouve rien de positif dans ce qu'elle a vécu et ne le souhaite à personne. Matthieu intervient en émettant l'hypothèse que cet événement a aussi participé à qui elle est aujourd'hui. Il reparle d'une de leur discussion où elle expliquait que si une personne se noyait alors elle irait la sauver, même si elle ne l'appréciait pas. Cette épreuve l'a rendu bienveillante et prête à défendre les injustices. Delphine pense que cette part d'elle-même est aussi une faiblesse parce que certaines personnes en profitent. Elle raconte que sa classe s'est retournée contre elle. Lucien explique qu'il l'a vécu aussi.

J'ai présenté mon dernier événement qui représentait le voyage. J'explique que je suis partie seule voyager un mois en Thaïlande, l'été passé. Cette expérience m'a permis de prendre beaucoup de recul sur ma vie. J'ai réalisé qu'il était important pour moi de sortir de ma zone de confort. Ce mois de voyage m'a aidé à me connaître davantage.

Lucien présente son dernier événement. La photographie est un verre d'eau qui déborde. Pour lui, cette image représente le temps. Depuis sa naissance, il n'a pas vu le temps passer. Aujourd'hui, il est âgé de treize ans et est déjà un adolescent. Il a un nouveau membre dans sa famille, son petit frère, et il n'arrive pas à se souvenir de la première fois où il l'a vu. Son petit frère sera bientôt grand ; il a déjà sept mois. Il nous explique que le temps passe trop vite. Il aimerait passer plus de temps avec son frère.

Il nous dit qu'il ne se souvient de rien lorsqu'il était petit. Il réalise que le temps passe de plus en plus vite et qu'il a moins d'occasions pour être avec sa famille. Il ajoute qu'il quittera bientôt la Villa Saint Martin.

Cet atelier ne s'est pas tout à fait déroulé comme les autres. Une semaine avant la fin de l'année scolaire et un vendredi après-midi, les participants n'étaient pas autant disponibles et plus dissipés. J'ai donc dû mettre en évidence le respect du cadre. Le temps d'écriture n'était pas aussi paisible que les dernières fois. J'ai dû davantage m'imposer comme une figure d'autorité, tout en restant attentive à garder un équilibre afin de ne pas être trop stricte. Lorsqu'un jeune avait terminé d'écrire chacune de ses légendes, il pouvait continuer la création sur le support en bois.

6.4 Moments de création artistique

Le travail de création artistique était individuel. Ainsi, ces différentes périodes se sont réalisées de manière aléatoire en dehors des ateliers et en fonction de l'emploi du temps de chaque participant. Il arrivait qu'ils soient seuls ou en groupe. Les dynamiques étaient changeantes en fonction des personnes présentes.

Au cours de ces périodes de création artistique, j'ai pu observer une bonne cohésion de groupe. Chacun était curieux de connaître ce que l'autre réalisait. Je les ai souvent entendu se complimenter les uns les autres en relevant ce qu'ils aimaient dans chaque création. Un des jeunes avait une idée, il la mettait en pratique et parfois le reste du groupe s'en inspirait. Notamment, on observe que, sur trois des quatre supports, des gouttes de peinture ont coulé le long des parois. Matthieu était l'initiateur de cette idée. Lucien l'a complimenté et lui a demandé s'il pouvait faire de même. Matthieu a accepté. De surcroît, Lucien a poursuivi cette idée et a fini par lancé de la peinture sur le support afin de créer des effets de tâches. Delphine a aussi créé des effets de gouttes de peinture. Matthieu avait un rôle de leader positif car il valorisait chaque création.

Dans la création, une grande liberté leur était accordée. Cette marge de manœuvre a permis à chacun d'être à l'aise dans l'activité. J'ai rapidement remarqué que pour Laura cet exercice était difficile. Je pense que c'est pour cette raison que le support qu'elle a façonné est resté simple. Elle a décidé de laisser le bois naturel, a collé les images, en a suspendu une et a voulu que les légendes soient écrites à l'ordinateur. Dans un premier temps, Lucien était enthousiaste. Il a peint sa boîte, a réalisé des effets de gouttes et de tâches de peinture. Il semblait épanoui dans ces moments de création. Une fois, le support peint, il m'a semblé pris par l'envie de terminer rapidement. Il a collé ses images et a aussi écrit ses légendes à l'ordinateur. Matthieu a un esprit créatif qui peut avoir tendance à le submerger. Il avait de nombreuses idées ; malheureusement, il lui manquait soit du matériel soit du temps. Par conséquent, il a dû adapter ses idées et les modifier si nécessaire. Il a beaucoup joué sur la profondeur du support. Il était minutieux et il cherchait à mettre de la cohérence dans sa création. Delphine avait la même sensibilité. Elle prenait du temps afin que sa création soit soignée. Elle a également veillé à installer une cohérence dans son œuvre. Elle voulait que l'extérieur du support inspire le positif, ses événements heureux et que l'intérieur s'apparente aux périodes plus difficiles.



Figure 3 : Création de Lucien



Figure 4 : Création de Laura

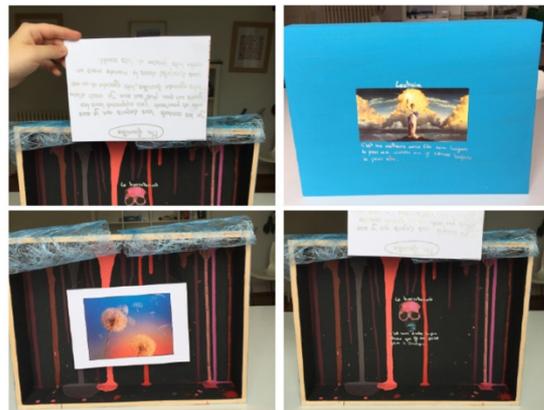


Figure 6 : Création de Delphine



Figure 5 : Création de Matthieu

7. ANALYSE

OBJECTIF : PROCÉDER À UNE ANALYSE DU MATÉRIEL RÉCOLTÉ, À SAVOIR LES OBSERVATIONS ET LES DISCOURS DES PARTICIPANTS, AXÉE SUR L'IDENTITÉ. - SAISIR COMMENT LES ADOLESCENTS DE L'ACCUEIL SOCIO-ÉDUCATIF DE JOUR DE LA VILLA SAINT MARTIN SE DÉFINISSENT. - PERMETTRE DE (RE)DÉCOUVRIR L'AUTRE DANS UN CONTEXTE DIFFÉRENT. - RÉALISER DE NOUVELLES OBSERVATIONS, AUTRES QUE CELLES DU QUOTIDIEN.

Cette analyse s'appuie essentiellement sur les observations recueillies durant les ateliers ou les moments de création. À partir de ce matériel, des thèmes d'analyse ont peu à peu émergé afin de répondre à ma question de recherche, qui est la suivante :

Dans le contexte de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin à Vevey, qu'est-ce que produit la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie dans lequel la question du « Qui suis-je ? » est prédominante ?

Le premier chapitre a pour thème la dynamique de groupe, en d'autres mots les interactions entre différentes identités. Il s'appuie sur les propos de Marc Edmund dans son ouvrage *Psychologie de l'identité: Soi et le groupe* (2005). Le sentiment d'identité se construit par l'individu lui-même et par le groupe. Pour l'atteindre, il est nécessaire d'établir une cohérence dans la pluralité des perceptions de soi liée à la diversité des situations sociales. Dans un contexte de groupe, le soi social et le soi intime des individus doivent coexister. (Edmund, 2005) L'analyse sur la dynamique de groupe explore comment les participants gèrent les tensions entre leur être intérieur et leur être extérieur.

Le deuxième chapitre s'est construit selon un thème commun à chaque participant, celui de la famille. Selon la théorie de l'attachement de John Bowlby (1950), les figures d'attachement sécurisantes favorisent la capacité de l'individu à parler de soi. Ce chapitre explore quelle influence ont ces figures sur le concept de soi des participants.

Le troisième chapitre compare les recherches de Fabbrini et Melucci (2017), Rodriguez-Tomé (1983) et l'Ecuyer (1994) réalisées sur le concept de soi à l'adolescence avec les observations faites durant les ateliers. Les différences et les similarités sont relevés.

Le dernier chapitre se fonde sur une réflexion sur l'éthique des relations. Elle se construit à partir des propos interpellant de Fabbrini et Melucci (2017). Les changements dans les types de lien sont questionnés. Cette partie concerne davantage la posture du travailleur social dans sa manière d'entrer en lien et de respecter l'identité de chacun.

7.1 Dynamique de groupe

Marc Edmund (2005), professeur en psychologie, explique que le sentiment d'identité se construit à travers l'individu et le groupe. Chaque personne se retrouve face à une tension entre ses besoins internes et les influences sociales, entre sa singularité et sa pluralité. D'un côté, se trouve la perception de soi, vécue comme unique et permanente malgré une évolution et des changements. De l'autre, se trouve une identité « situationnelle » qui s'adapte en fonction de l'interaction engagée.

Avoir un sentiment d'identité consiste à établir une cohérence et une continuité dans la pluralité des perceptions de soi, liée à la diversité des situations sociales. (Edmund, 2005)

7.1.2 Expérience de groupe

L'expérience de groupe met en évidence une nouvelle tension, celle entre l'intérieur et l'extérieur de la personne. La conscience de soi fait une distinction entre ses aspects intérieurs, c'est-à-dire privés, accessibles qu'à la personne elle-même, et ses aspects extérieurs, c'est-à-dire publics, exposés au regard d'autrui. L'intérieur et le privé se composent de sensations, d'affects, de représentations, du vécu corporel, des émotions, des sentiments, des désirs, des pensées, des souvenirs ... Cette conscience intérieure a pour objet le sujet lui-même et constitue son identité intime. L'extérieur reflète le paraître et l'agir du sujet : son aspect physique, son apparence, sa tenue, ses comportements verbaux et ses conduites interactives. La personne organise une mise en scène de ces éléments afin de créer une façade extérieure, qui sera jugée et perçue par les autres.

La consigne établie pour les ateliers était de choisir trois événements significatifs de sa vie. Edmund (2005) met en avant que l'expérience groupale établit une situation de communication paradoxale. La situation est sociale et publique en mettant en relation un groupe de personnes dans un cadre défini. En parallèle, la consigne de l'exercice implique plutôt une parole personnelle révélant les pensées, les sentiments et les émotions de chacun. Comme l'explique Marc Edmund (2005), les participants devaient chercher dans leur soi intime des souvenirs sûrement composés d'affects. Les jeunes devaient jongler entre l'intérieur et l'extérieur, entre le moi social et le moi intime. Ils ont partagé des événements privés qui les ont touchés, tout en étant attentif à leur identité sociale, aux représentations d'eux-mêmes qu'ils recherchaient à construire.

7.1.3 Expression de soi

Marc Edmund (2005) explique que ce type de situation amène une dynamique qui entraîne certains participants à révéler à des « étrangers-proches » des facettes d'eux-mêmes qu'ils n'ont jamais partagées auparavant. Un climat favorable entraîne l'expression de soi. Ce phénomène s'est observé pour Laura avec la mort de sa grand-maman et pour Delphine avec le harcèlement.

Lorsque Laura partage cet événement très personnel de sa vie ; elle est submergée par l'émotion, se met à pleurer et doit quitter la pièce. L'ensemble du groupe a l'air surpris. Matthieu met en évidence qu'il n'avait jamais vu Laura pleurer auparavant. Cet épisode donne une image différente de celle que Laura avait l'habitude de montrer. Durant l'accueil de jour, Laura transmet aux autres jeunes une image de jeune adolescente sûre d'elle. Elle exprime peu ses émotions ; elle essaie plutôt de les masquer derrière son humour taquin. Lorsqu'elle est blessée par l'attitude d'un camarade ou d'un éducateur, elle a tendance à se fermer sur elle-même. Une fois la situation calmée, elle peut en parler. Elle s'exprime facilement dans des moments informels : par exemple lors des repas de midi ou lorsqu'il faut choisir une activité. Cependant, dans des contextes plus formels, il est plus compliqué pour elle de partager ce qu'elle ressent. Marc Edmund (2005) explique que la coupure entre l'intime et le social est constitutive de l'identité. Elle permet à la personne de se percevoir comme une individualité composée de limites précises. Le moi social est une expression mais aussi une défense du moi intime. L'humour taquin et l'air désinvolte de Laura me semble appartenir à son moi social. Durant les ateliers, elle a plutôt laissé place à son moi intime. Je l'ai découverte autrement. Elle était silencieuse mais attentive à ce que les autres participants partageaient.

À la suite de l'atelier où elle a tenté de partager l'événement concernant la mort de sa grand-maman, je l'ai sentie plus fragile. Nous avons eu plusieurs discussions à propos des prochains ateliers et de la manière de faire part de cet événement. Elle semblait avoir envie d'en parler mais sentait que ses émotions étaient trop fortes pour qu'elle puisse s'exprimer librement.

Marc Edmund (2005) met en lumière que dans une expérience de groupe, la personne doit déterminer si son identité intime est capable et a le droit de s'exprimer dans un contexte de communication sociale. Le sujet doit s'interroger sur quelle part de l'intérieur peut s'exprimer à l'extérieur. J'ai eu le sentiment que Laura se trouvait dans ce type de réflexion.

7.1.4angoisses

Edmund Marc (2005) explique qu'un cadre peu défini crée de l'angoisse chez les participants. Ils se questionnent, émettent des inquiétudes et des moyens de défense. Le contexte ne les aide pas à savoir ce qu'ils souhaitent ou peuvent montrer d'eux-mêmes. De quoi veulent-ils parler ? Est-ce qu'ils peuvent tout raconter ? Quelles sont les limites ? Quelle image aimeraient-ils transmettre ? Dans le contexte des ateliers, le cadre était défini mais les participants avaient une grande marge de manœuvre dans le choix des événements. De ce fait, je pense que des angoisses, comme celles citées ci-après, devaient aussi les habiter.

Différentes angoisses peuvent s'afficher : la crainte d'être invisible, de parler devant plusieurs personnes, de parler de soi, la peur du jugement, de l'image renvoyée, etc. Ces angoisses leur donnent l'impression d'être menacé dans leur individualité et par conséquent leur identité. (Edmund, 2005)

Pour reprendre l'exemple de Laura, son silence durant les ateliers me semble révélateur. Elle semble avoir adopté un mode différent de fonctionnement. Elle est restée attentive, sans participer oralement. Marc Edmund (2005) explique que la peur d'autrui se traduit par une crainte de jugement. Cette dernière s'invite où chacun sent son identité fragile. Je suppose que Laura s'est sentie exposée durant ces échanges en groupe. Nous nous exprimons sur des sujets différents qui touchent directement à l'identité de chacun. Jean Paul Sartre (cité par Edmund Marc, 2005) considère qu'à travers le regard de l'autre, chacun saisit son identité. Cependant, ce regard est source d'angoisse car, à travers lui, la personne se ressent comme « objet de point de vue » (Edmund, 2005, p. 86). Elle fait face à une perte de contrôle sur le regard de l'autre. Dans une perspective psychanalytique, Edmund Marc explique que cette peur de se dévoiler est une défense afin de faire face à la crainte de perte de soi. Le silence de Laura peut s'interpréter comme une réaction anxieuse face à la peur de se livrer. Comme l'explique Marc Edmund (2005), à un niveau imaginaire, parler de soi peut être ressenti comme un sentiment de vulnérabilité. Le sentiment de force ou de fragilité identitaire détermine les différences de réaction de chacun.

Laura était celle qui avait le plus de peine à s'exprimer dans le groupe. Néanmoins, elle est aussi celle qui a voulu partager des événements lourds de sens.

7.1.5 Réactions de défense

Concernant les réactions de défense, Marc Edmund (2005) explique qu'il existe deux stratégies : un retrait plus ou moins silencieux, comme pour Laura, ou une attitude d'affirmation de soi. Cette dernière est une manière de se défendre contre l'anxiété due au silence. Cette réaction peut se trouver dans le contenu des propos ou le simple fait de rompre le silence et prendre la parole le premier.

Pour la présentation de chaque événement, je demandais aux jeunes lequel voulait commencer le premier. Celui qui finissait toujours par répondre était Matthieu. En effet, durant l'ensemble des ateliers, il était très participatif. Je devais même parfois le canaliser afin qu'il laisse de la place au reste du groupe. Edmund (2005) explique que cette réaction amène la personne à se détacher du groupe, à s'exposer et donc prendre un risque. Lorsque Marc Edmund (2005) écrit à propos de l'anxiété due au silence et à l'impression de vide, cela fait tilt.

À l'accueil de jour, Matthieu est toujours actif. Il est pratiquement impossible pour lui de rester tranquille. Il semble toujours avoir besoin de parler ou d'être en mouvement.

Ainsi, Edmund (2005) met en avant le fait que l'identité se compose de deux facettes : une face extérieure qui tend à se modifier suivant le regard d'autrui et un côté intérieur qui tente de fuir ce regard tout en cherchant à s'en faire connaître et accepter. Les participants ont dû négocier entre l'intime et le social et trouver un équilibre entre ces deux aspects.

7.2 Figures d'attachement

L'un des thèmes récurrents dans les événements est celui de la famille. Matthieu parlait de ses deux frères et de la moto de leur père, Lucien de la naissance de son frère et de son rôle de grand frère, Laura de la mort de sa grand-mère et Delphine de l'importance de sa famille. Cependant, la différence de leurs situations familiales m'a frappée. Laura et Lucien sont suivis par le Service de Protection de la Jeunesse (SPJ). Tandis que Delphine et Matthieu ont été dirigés à l'accueil de jour par une conseillère école-famille. Elle accompagne l'enfant et sa famille dans des situations difficiles qui ont des conséquences sur la vie scolaire. En principe, les cas suivis par le SPJ sont plus complexes que ceux suivis par la conseillère école-famille.

7.2.1 Théorie de l'attachement

John Bowlby (cité par Goodman, Newton et Thompson, 2012) a développé la théorie de l'attachement en 1950. Il a émis l'hypothèse que le concept de soi de l'enfant se développe en partie par le biais de ses expériences dans le cadre de ses relations d'attachement. Les interactions parent-enfant sont essentielles puisqu'elles définissent, pour une part, la valeur que les enfants se donneront, s'ils se considéreront digne d'amour ou non. Bowlby avait raison ; différentes recherches ont démontré que les enfants développent une représentation d'eux-mêmes influencée par leurs figures d'attachement. En général, les enfants ayant un attachement sécurisant ont des représentations plus positives, conséquentes et complexes que ceux ayant un attachement insécurisant. Une relation d'attachement sécurisant est un précurseur important pour l'enfant d'une conception de lui-même comme étant digne d'amour et du regard positif d'autrui. (Goodman, Newton & Thompson, 2012).

Ces recherches induisent à penser que les participants confrontés à des situations familiales difficiles sans figures d'attachement sécurisant rencontreront plus de difficultés à parler d'eux-mêmes. Alors que ceux dans un contexte sécurisant auront plus de facilités à ce que leur parole soit le reflet et l'expression d'eux-mêmes. D'abord, je résumerai les situations familiales de chaque jeune et je tenterai de les associer avec mes observations durant les ateliers.

7.2.2 Situations familiales

Pour résumer la situation familiale de Laura, elle a vécu chez son père et quelques années en foyer. A l'âge de dix ans, son père l'a abandonnée, sans raison. Il l'a confiée à sa mère, qui était alcoolique et vivait dans la précarité.

C'est à cette période que le SPJ a commencé à suivre la situation. Aujourd'hui, la mère de Laura se soigne mais sa santé reste fragile. Laura n'a presque plus de contact avec son père, à part quelques messages échangés. Elle a deux grands frères qui n'ont pas de travail. Ils sont souvent à la maison et vivent à l'aide des assurances sociales.

Les parents de Lucien sont divorcés. Son père vit au Portugal. Lucien a peu de contact avec ce dernier, il le voit parfois lorsqu'il est en vacances au Portugal. Sa mère s'est remariée et Lucien ne s'entend pas avec son beau-père. À la maison, il a de nombreux conflits avec sa mère.

Cette dernière vient d'avoir un autre enfant. Elle doit s'occuper de ce nouveau-né et a de moins en moins d'énergie pour gérer les conflits avec Lucien. La situation familiale était tellement tendue qu'avant les vacances scolaires, en accord avec la mère de Lucien, il a été placé en foyer.

En tenant compte de ces informations, je peux présumer que les situations familiales de Laura et Lucien ainsi que leurs relations d'attachement sont précaires. Au contraire, les situations familiales de Matthieu et Delphine sont plus stables.

Matthieu est le plus âgé d'une fratrie de trois enfants. Il semble régner une bonne entente dans la famille. Matthieu raconte souvent les différentes activités qu'il fait en famille. Néanmoins, il a des problèmes de comportements à l'école. De ce fait, il est souvent sanctionné. Ses notes sont faibles et ses parents inquiets. Les tensions du contexte scolaire impactent sur le contexte familial. C'est pourquoi, il y a des discordes entre Matthieu et ses parents. Ce dernier a été dirigé à l'accueil de jour par l'une des conseillères école-famille de Vevey.

De même pour Delphine qui a été dirigée par l'une des conseillères école-famille en raison des inquiétudes de ses parents. Elle semblait avoir décroché scolairement ; ses notes étaient faibles ; et ses parents la voyaient isolées, sans amis. Il faut savoir que Delphine a vécu une année compliquée car elle a subi du harcèlement scolaire. La situation était telle qu'elle a dû être hospitalisée et que la direction l'a changée de classe. Ses parents sont soucieux que ce type de situation ne se reproduise pas. Delphine est proche de sa famille et semble être reconnaissante de ce que ses parents font pour elle.

7.2.3 Parler de soi

En reprenant les théories de l'attachement, je réalise que Lucien et Laura sont face à des attachements insécurisant. La figure paternelle est peu voire pas présente ; la figure maternelle est instable ou indisponible. En reliant cette constatation avec les observations faites durant les ateliers, les modes de fonctionnement des participants me semblent révélateurs. D'un côté, il y a Delphine et Matthieu qui paraissent plus assurés dans l'exercice consistant à parler de soi. De l'autre, Laura et Lucien ont plus de difficultés à formuler ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils pensent. Voici une définition des termes « Parler de soi » :

« "Parler de soi" signifie aussi s'exprimer à partir de soi, de ce que l'on est ; faire que sa parole soit le reflet et l'expression de son moi, de ce qu'on ressent, de ce que l'on veut et de ce que l'on pense. C'est le contraire de parler pour ne rien dire. C'est donc affirmer son individualité et sa singularité, et par là se différencier des autres. Mais ce mouvement, en même temps qu'il répond à un besoin identitaire profond, suscite des peurs et des défenses : peur du jugement, de la dévalorisation ou du rejet ; défense contre le soupçon de vanité ou de narcissisme. » (Edmund, 2005, p.196)

Je l'ai déjà expliqué ; chez Laura, l'un de ses modes de défense a été le repli dans le silence. Elle s'est retrouvée face à un conflit entre le désir d'expression et les défenses qu'il provoque. Ce conflit se manifeste par la peur de ne pas être comprise.

Elle s'est retrouvée face au dilemme de s'exprimer et prendre un risque ou se censurer. La situation groupale a pour conséquence d'amplifier ce conflit dans une forme de dramatisation. Pour certaines personnes, cet enjeu de dramatisation de l'expression est assez fort pour les réduire au silence. Le sentiment d'une identité fragile leur fait préférer le retrait. (Edmund, 2005) Delphine, quant à elle, a réussi à s'exprimer au sujet du harcèlement scolaire qu'elle avait subi une année auparavant. Je l'ai sentie sûre d'elle lorsqu'elle présentait son événement au reste du groupe. Elle s'était fixée des limites à propos de ce qu'elle était prête à partager.

Lorsqu'elle a confié avoir vécu deux années difficiles ; elle a tout de suite ajouté qu'elle ne voulait pas en reparler. En tenant compte de ces observations, j'ai perçu Delphine plus assurée dans l'exercice de parler de soi et dans son identité. Au contraire, j'ai senti Laura plus vulnérable. Je pense que les figures d'attachement insécurisant dans sa vie ont influencé, en partie, cette fragilité.

7.2.4 Silence à l'adolescence

D'une autre perspective, Fabbrini, psychothérapeute, et Melucci, professeur de sociologie, (2017) signalent que la difficulté à parler de l'adolescent n'est pas toujours liée à une réticence, mais plutôt une impossibilité. L'adolescent compose une parole pour se dire lui-même. Par conséquent, l'adolescence peut se traduire comme un temps de fermeture et de silence reflétant un besoin d'incuber la parole qui évolue à l'intérieur. Cette pause permet à l'expression de trouver le lieu et le moment où naître. Le silence de Laura peut être interpréter comme un mécanisme de défense face au regard de l'autre ou comme une impossibilité en raison du besoin particulier d'incuber sa parole.

Ce point de vue résonne à l'intérieur de l'éducatrice qui est en moi. L'outil principal de ce métier est la parole ; mais ne devrait-il pas être aussi le silence ? Les professionnels du travail social pourraient avoir tendance à l'interpréter comme un blocage, une forme d'incapacité à communiquer. Fabbrini et Melucci (2017) révèlent que le silence manifeste le droit de se tourner vers l'intérieur de soi-même afin d'offrir une place à l'expérience profonde de l'impression ; ce besoin d'imprimer en nous-mêmes les expériences pour qu'elles se déposent et laissent leur trace. En tant que travailleur social, il faut prendre conscience que le silence des adolescents peut renfermer l'appel au respect de ce droit.

7.2.5 Gestion des émotions

Contrairement à Laura, Lucien n'avait pas de difficultés à s'exprimer dans le groupe. Il avait l'air à l'aise lorsqu'il présentait ses événements. Cependant, durant des moments chargés en émotion, il avait tendance à s'en distancier. Par exemple, lorsque je présentais l'événement concernant le suicide de mon meilleur ami, Lucien avait l'air absent et s'inquiétait de terminer l'atelier à l'heure. En comparant ses réactions avec celles de Matthieu par exemple, j'en viens à penser que ce dernier était plus équipé pour parler de ses ressentis. Matthieu a pu dire qu'il était touché, qu'il avait imaginé perdre un être cher et que cette pensée l'avait ému. Lucien, quant à lui, semblait distant. Quand Laura s'est mise à pleurer, Lucien a dit qu'il avait envie de pleurer lui aussi mais il souriait en le disant. Ses comportements m'ont interpellée ; j'avais l'impression qu'il n'était pas connecté à ses émotions. Il semblait avoir du mal à exprimer ses ressentis. D'ailleurs, ses trois événements étaient tous dépeints de manière positive. Si je n'avais pas connu son contexte familial, j'aurais pu penser que tout s'y passait à merveille ; alors qu'il allait bientôt être placé en foyer.

De même que pour Laura, j'é mets l'hypothèse que la complexité de la situation familiale et son manque d'attachement sécurisant ont eu une influence sur sa manière de parler de ses ressentis et de ses pensées.

En reliant cette constatation avec les observations faites durant les ateliers, je comprends pourquoi Lucien et Laura avaient plus de peine à formuler leur pensée et expliquer pourquoi ils avaient choisi ces événements. Ils avaient l'air moins à l'aise face à l'exercice. Je peux supposer que les attachements insécurisant en sont en partie la cause. Lorsque des thèmes difficiles étaient abordés, comme le suicide, Laura étaient attentives mais n'intervenait pas, tandis que Lucien semblait s'inquiéter que l'atelier se termine à l'heure. Le silence de Laura et la distance de Lucien en comparaison des interventions de Matthieu me faisaient penser que ce dernier était plus équipé pour vivre ce genre de moment. J'ai ressenti le silence et la distance comme une forme de défense face à une émotion forte et difficilement gérable.

Laura n'a pas pu présenter au groupe ses deux événements ayant pour thème la mort alors que Delphine a pu raconter une période de sa vie difficile et chargée, elle aussi, en émotion.

7.3 Concept de soi

Par le biais de ce travail, je me suis intéressée à la constitution du concept de soi des participants à travers les événements significatifs de leur vie. Par une approche psychologique, le Larousse définit un événement comme tel : « Tout ce qui est capable de modifier la réalité interne d'un sujet (fait extérieur, représentation, etc.) ». (2017)

Les participants ont présenté trois événements qui auront influencé leurs perceptions d'eux-mêmes.

7.3.1 Période de l'adolescence

L'identité se transforme tout au long de l'existence. René l'Ecuyer (1994, cité par Edmund Marc, 2005) sépare 6 stades du développement de la conscience de soi : l'émergence du soi, la confirmation du soi, l'expansion du soi, la réorganisation du soi, la maturation du soi et la permanence du soi. Les participants, âgés entre 13 et 14 ans, se trouvent dans le stade de la réorganisation du soi et donc dans la période de l'adolescence. Fabbrini et Melucci (2017) définissent l'adolescence comme une étape du cycle de la vie déterminée par des processus de transformation de l'esprit et du corps, qui se reflètent dans les relations avec les autres et avec le monde. L'organisation de la vie affective, des formes de relation et des modèles de pensée et de comportement se place au premier plan. Ainsi, d'autres dimensions de l'expérience sont temporairement reléguées.

7.3.2 Résultats

En m'inspirant de la méthode GPS, j'ai décortiqué le matériel récolté lors des trois ateliers. Ce matériel se compose principalement des différentes observations que j'ai notées durant le déroulement de chaque atelier ainsi que les différentes légendes rédigées par les participants. Lors de chaque présentation d'un événement, j'ai classé les interventions des participants dans les structures du concept de soi établies par René l'Ecuyer (cf. chapitre 2.2.4).

Dans chaque présentation, j'ai remarqué que les structures du Soi Personnel, du Soi Adaptatif et du Soi Matériel apparaissaient. Pour rappel, le Soi Personnel englobe la manière d'être, de faire et de penser ; le Soi Adaptatif se réfère aux actes que l'individu pose d'après les perceptions qu'il a de lui-même ; le Soi Matériel désigne les critères relatifs au corps et aux différentes possessions auxquelles l'individu s'identifie. Dans le stade de la réorganisation du soi, l'Ecuyer (1997) explique que le concept de soi se réorganise autour de trois structures : le Soi Personnel, le Soi Matériel et le Soi Social (lorsque la personne entre en interaction avec autrui et s'ouvre aux autres). Cette précision ne concorde pas avec les observations des ateliers de création. Néanmoins, lorsque les participants se référaient à la structure du Soi Matériel (sous-structure du Soi Possessif, catégorie de possession de personnes), ils approfondissaient davantage en expliquant la nature de leurs relations. Il semble que ces interventions peuvent s'associer en partie avec la structure du Soi Social où les individus décrivent les types d'interactions qu'ils entretiennent avec autrui.

La structure du Soi Adaptatif apparaît avec neuf références. La structure du Soi Matériel en a huit et celle du Soi Social quatre. C'est la structure du Soi Personnel qui se démarque le plus avec vingt-huit références. Elle contient les aspects internes ou psychiques de la personne. Elle inclut les manières d'être, de faire et de penser.

Elle se sépare en deux sous-structures : l'Image de Soi et l'Identité de Soi. Entre ces deux sous-structures, celle de l'Image de Soi apparaît davantage que celle de l'Identité de Soi. (L'Ecuyer, 1990)

La sous-structure Image de Soi a un aspect descriptif et englobe les aspirations, les sentiments et émotions, les goûts et intérêts, les capacités et aptitudes, les qualités et les défauts et les énumérations d'activités. (L'Ecuyer, 1990) Matthieu présente l'accident de voiture de son frère ; il raconte que cet accident l'a vraiment attristé. Il nous fait part de son sentiment de tristesse. (Structure : Soi Personnel, sous-structure : Image de Soi, catégorie : Sentiments et émotions) Lorsqu'il parle de la naissance de son deuxième frère, il le décrit comme quelqu'un de très responsable ; il ajoute que lui ne l'est pas autant. Matthieu relève l'un de ses défauts. (Structure : Soi Personnel, sous-structure : Image de Soi, catégorie : Qualités et défauts).

7.3.3 Conscience d'être et d'exister

L'adolescence est un processus où l'individu adopte une nouvelle organisation mentale avec la maturation des facultés introspectives et de la pensée autoréflexive qui permet de réfléchir sur soi. Cet agencement ajoute la capacité à l'adolescent d'être témoin de son propre changement. Pour la première fois, il a la faculté de se délocaliser et percevoir son propre Soi qui se transforme en fonction de l'environnement qui change. Alors, il adopte de nouvelles capacités de jugement, d'évaluation et d'orientation. Il peut comprendre des logiques existentielles plus vastes. (Fabbrini & Melucci, 2017) La structure du Soi Personnel, spécifiquement la sous-structure Identité de Soi, exprime la conscience d'être et d'exister de la personne. (L'Ecuyer, 1990) Cette conscience s'associe aux changements que rencontrent la période de l'adolescence. La majorité de références à la structure du Soi Personnel peut s'expliquer par la nouvelle organisation mentale adoptée durant l'adolescence. Les participants en font majoritairement référence car ils se familiarisent avec ce tout nouvel outil qu'est la capacité à parler de soi.

La sous-structure Identité de Soi se traduit par la conscience d'être et d'exister de la personne. Elle peut se composer de dénominations simples (noms, sexe, âge, date de naissance, etc.), de statuts et de rôles, de consistance, d'idéologie et d'identité abstraite (L'Ecuyer cité par Citeau, 1999).

Dans sa légende concernant le décès de sa grand maman, Laura écrit que « Perdre une personne de la famille est énormément difficile car on se rend compte qu'on l'aime énormément. ». Cette pensée fait référence à l'opinion personnelle de Laura au sujet de la perte d'un être cher liée à son expérience propre. (Structure : Soi Personnel, sous-structure : Identité de Soi, catégorie : Idéologie) Pour l'événement de Lucien concernant sa famille, il a expliqué qu'avant la naissance de son frère, il ne connaissait pas le sentiment d'être grand frère. Lucien se réfère à son statut de grand frère. Il décrit également le rôle qu'il a adopté en fonction de ce statut ; dans sa légende, il écrit : « ... et pour la première fois je sais ce que ça fait de s'occuper de quelqu'un ... ». (Structure : Soi Personnel, sous-structure : Identité de Soi, catégorie : Rôle et statut)

Rodriguez-Tomé (1983) et l'Ecuyer (1994) (cité par Cannard, 2010) ont organisé différentes recherches où des adolescents entre 12 et 18 ans devaient répondre à la question « Qui suis-je ? ». En analysant les réponses, tous deux ont découvert un accroissement de réponses décrivant les traits de personnalité au dépend des traits physiques. Les participants faisaient davantage référence aux attributs psychologiques. Ils exprimaient des manières d'être, de faire, de penser ; ils se concentraient sur la nature et la qualité des relations interindividuelles. Cette augmentation est en lien avec l'émergence de la pensée formelle qui permet au sujet de se détacher du concret. Ce type de réponses les individualisent et les différencient.

Ces observations sont en adéquation avec l'analyse du matériel recueilli lors des ateliers. Les participants ne font aucune référence au corps, c'est-à-dire à la sous-structure du Soi somatique (structure du Soi Matériel). Cependant, ils se sont plusieurs fois référés à la sous-structure du Soi Possessif (structure du Soi Matériel), la catégorie possession de personnes. Mais comme expliqué antérieurement, les discussions qui en découlaient n'avaient pas seulement un caractère possessif, les jeunes s'exprimaient sur la nature et la qualité de leurs relations. Par exemple, lorsque Laura parlait de son amitié avec Delphine et vice versa ; ou quand Matthieu nous racontait sa relation avec ses frères. De plus, la structure qui apparaît le plus souvent est celle du Soi Personnel. Cette dernière fait justement référence aux attributs psychologiques de la personne dans un aspect descriptif mais aussi plus profond, c'est-à-dire de la conscience d'être et d'exister de la personne.

7.4 Ethique des relations

Une réflexion sur la distance entre générations d'Anna Fabbrini et d'Alberto Melucci (2017) m'a vivement interpellée en raison de leur point de vue éthique sur les relations.

Ils expliquent que : « La vie s'apprend. Elle s'apprend lentement, avec le temps et toujours avec l'aide de quelqu'un. » (2017, p.151) Dans les cultures traditionnelles, il existe des figures particulières et des rôles institutionnalisés, comme des sages et des maîtres, qui sont reconnus pour avoir la compétence d'enseigner les secrets de la vie. Aujourd'hui, il existe un potentiel d'expérience colossal en raison du nombre important de générations. Cependant, il règne une incapacité à en utiliser les ressources. (Fabbrini & Melucci, 2017)

7.4.1 Don de soi réciproque

Les auteurs expliquent alors que : « Le silence s'abat sur l'impossibilité de transmettre les connaissances existentielles entre générations. » (Fabbrini & Melucci, 2017, p.152) Les personnes détenant l'expérience ont vécu dans des modes de vie entièrement différents de ceux d'aujourd'hui. Certaines formes de proximité dans notre société disparaissent. Les styles d'aide à la croissance se sécularisent et se transforment en professions.

Désormais, les individus font appel aux experts, aux psychologues et travailleurs sociaux et paient les prestations. Sans remettre en doute l'utilité de ces aides, un type de lien avec l'adulte s'affaiblit. Un lien qui provient d'un don de soi réciproque qui se base sur une relation de gratuité et qui crée une chaîne de reconnaissance. La rupture et la discontinuité est perçue entre les générations. Néanmoins, chaque adulte a un mot à dire sur la vie. (Fabbrini & Melucci, 2017)

Ces propos relèvent l'importance du rôle des professionnels du travail social. Lorsqu'une personne rencontre un problème, elle s'adresse davantage à des spécialistes. Le type de lien issu d'un don de soi réciproque s'affaiblit en raison du professionnalisme qui prend le dessus. En tant que travailleur social, notre devoir est de préserver une forme d'authenticité dans le lien avec l'autre. En dépit de leur coût, les interventions des travailleurs sociaux peuvent se fonder sur un don de soi. Ils devraient être en mesure de partager leur vision personnelle de la vie sans en craindre les conséquences.

7.4.2 Importance de parler de soi

Il est important de prendre conscience que : « Toutes les grandes personnes ont quelque chose à enseigner sur le fait de ressentir, d'agir, de choisir, de souffrir, de chercher, de construire, de dépendre et de se libérer. Ils ne sont en cela ni différents, ni lointains. » (Fabbrini & Melucci, 2017, p.154) Les adultes peuvent être enclin à imaginer qu'enseigner la vie se fonde avant tout sur des certitudes.

Alors, ils ont tendance à se réduire au silence ou imposer des modèles abstraits et idéaux. Peu d'entre eux estiment utile de parler de leurs propres erreurs, de comment ils se sont parfois sentis seuls, de la difficulté qu'il y a à se tromper et trouver une solution. (Fabbrini & Melucci, 2017)

Ces constatations s'appliquent aussi pour les professionnels du travail social. Comme le déclarent Fabbrini et Melucci (2017), si l'aide à la croissance s'accomplit avec le service de professionnels, ils ont le devoir de partager leurs fragilités et leurs doutes afin de préserver un lien authentique. Par peur de ne pas avoir la bonne distance professionnelle et d'être impliqué, le professionnel pourrait tomber dans le piège et s'enfermer dans des modèles prédéfinis. Un piège car travailler avec l'humain implique une forme de réciprocité et de partage. Du moins, adopter ce type de posture pourrait créer un lien de confiance et établir un équilibre dans la relation. Cette réflexion s'inscrit dans la démarche de participer aux ateliers au même titre que les jeunes. Le choix d'avoir partagé l'événement du décès de mon meilleur ami se situe aussi dans l'idée du don de soi réciproque. C'est un événement qui a bouleversé ma vie, qui m'a remplie de doutes et de questions mais qui m'a fait évoluer.

7.4.3 Considérer son propre récit

Selon Fabbrini et Melucci (2017), les adultes ont tendance à croire en l'existence d'experts qui auraient les solutions à tout. Ainsi, ils renoncent à donner de la considération à leur propre récit. Ils considèrent leur histoire comme pas assez belle, pas écoutable et pas à la hauteur et se réduisent au silence. Ou bien, au contraire, ils parlent de devoir être et non pas de ce qu'ils sont. Ils construisent une vérité fictive qui est une façon de se distancer de leur propre vérité constituée de contradictions. (Fabbrini et Melucci, 2017)

Le refus d'une des éducatrices à participer pleinement aux ateliers pourrait s'expliquer par le renoncement de donner de la considération à son propre récit. Lorsqu'elle comprit qu'il était nécessaire de participer à l'atelier au même titre que les autres, je l'ai sentie mal à l'aise. Malheureusement, son refus n'a pas pu être approfondi davantage.

Néanmoins, je peux faire l'hypothèse qu'elle a préféré se réduire au silence en pensant que son histoire n'était pas écoutable. Réaliser les ateliers seule avait davantage de sens en référence aux principes de la méthode ainsi qu'à une éthique des relations. Le don de soi réciproque est essentielle pour mener à bien ce type d'ateliers.

7.4.4 Authenticité

Fabbrini et Melucci (2017) mettent en lumière que le lien basé sur le don de soi réciproque disparaît peu à peu. Dans la même perspective, Vincent de Gaulejac (2008) indique que l'intervention par le récit de vie est un moyen afin de consolider le lien social fragilisé dans les sociétés hypermodernes.

L'intervention par le récit de vie s'inscrit dans ce courant de pensée qui insiste sur l'importance du don de soi et de l'authenticité. Un travailleur social doit se connaître en tant que personne, avoir conscience de sa multitude d'identités. Il doit s'accepter dans toute sa subjectivité et assumer ses fragilités, ou du moins ne pas avoir peur de les partager. Une éthique des relations s'inclut dans la méthode du récit de vie qui provoque un don de soi réciproque, un partage d'expériences et une authenticité. Cette méthode suscite un type de relation qui s'affaiblit dans la société individualiste dans laquelle nous vivons. Cette méthode apporte une relation réciproque où chacun peut faire part de ses expériences bonnes ou mauvaises. Un moment précieux qui laisse la place aux émotions, aux sentiments. Elle entraîne les personnes vers le type de relation dont nous parle Fabbrini et Melucci (2017).

8 CONCLUSION

8.1 Synthèse

Cette analyse a démontré qu'il existe une tension entre l'intérieur (le privé, l'intime) et l'extérieur (le public, le social) de l'individu lorsqu'il est en groupe. L'expérience groupale est paradoxale dans la mesure où dans une situation sociale les individus doivent parler de leur soi intime. Cette dynamique a été observée durant les ateliers de création. Chaque participant a dû jongler entre son moi social et son moi intime. Chacun a déterminé si son identité intime était capable et pouvait s'exprimer dans le contexte des ateliers. Certains participants ont développé des réactions de défense afin d'affronter leurs éventuelles angoisses face à un cadre peu défini. (Edmund, 2005)

Parmi les événements significatifs, le thème de la famille est commun à chaque participant. Il a été observé que ceux avec une situation familiale fragile avaient des difficultés à parler d'eux-mêmes, contrairement à ceux avec une situation familiale plus stable. Cette observation a été corroborée grâce à la théorie de l'attachement de John Bowlby. Cette théorie démontre que les personnes avec des figures d'attachement sécurisant ont des représentations plus positives, plus conséquentes et complexes que ceux avec des figures d'attachement insécurisant. (Goodman, Newton et Thompson, 2012)

L'adolescence est une période de réorganisation des perceptions de soi (L'Ecuyer, 1997) où l'esprit et le corps se transforment. Cette nouvelle organisation mentale se développe et ainsi l'adolescent adopte de nouvelles formes de pensée. Ces dernières l'aident à développer ses perceptions de lui-même. Par conséquent, l'adolescent se réfère davantage à ses attributs psychologiques, à sa manière d'être, de faire et de penser. (Cannard, 2010) En effet, à travers leurs interventions, les participants se sont davantage définis en fonction de leurs caractéristiques psychologiques.

Dans nos sociétés modernes, les styles d'aide se sont déplacés du domaine ecclésiastique au domaine laïc ; ils se sont transformés en professions. Par conséquent, un type de lien basé sur le don de soi réciproque s'affaiblit. Les individus s'adressent à des spécialistes et paient pour leurs services. En tant que travailleur social, il est important de préserver une forme d'authenticité dans le lien avec l'utilisateur. Malgré leur coût, les interventions des travailleurs sociaux peuvent se fonder sur le don de soi. La méthode du récit de vie, appliquée durant les ateliers, permet justement de respecter cette éthique des relations. (Fabbrini et Melucci, 2017)

Pour répondre à la question de cette recherche, dans le contexte de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin à Vevey, la participation d'un groupe d'adolescents, vivant des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales, à un atelier de création basé sur le récit de vie dans lequel la question du « Qui suis-je ? » est prédominante, a produit :

- Une dynamique de groupe où les participants devaient gérer les tensions entre leur être intérieur et leur être extérieur.
- Des observations démontrant la difficulté de certains participants à parler de soi et à faire part de leurs émotions lorsque qu'ils n'ont pas de figures d'attachement suffisamment stables.
- Une définition de soi centrée sur ses attributs psychologiques, sur sa manière d'être, de faire et de penser.
- Le renforcement d'un lien basé sur un don de soi réciproque qui respecte une éthique des relations.

8.2 Pistes d'action

Suite à l'analyse de ce travail, il est intéressant de proposer des pistes d'action à l'attention des professionnels du travail social ainsi qu'aux participants des ateliers de création.

8.2.1 Pistes d'action pour les professionnels du travail social

- Sensibiliser les travailleurs sociaux ainsi que les institutions sociales sur les bénéfices de la méthode du récit de vie.
- Introduire des ateliers de création, basé sur le récit de vie, dans les différentes écoles sociales afin d'offrir la possibilité aux étudiants de pratiquer l'exercice et d'en réaliser l'utilité.
- Organiser des formations à l'attention des professionnels du travail social sur la méthode du récit de vie.

8.2.2 Pistes d'action destinées aux participants aux ateliers

OBJECTIF : SAISIR COMMENT LES ADOLESCENTS DE L'ACCUEIL SOCIO-ÉDUCATIF DE JOUR DE LA VILLA SAINT MARTIN SE DÉFINISSENT ET AVOIR DES PISTES D'INTERVENTION EN FONCTION DE LEUR REPRÉSENTATION D'EUX-MÊMES.

Cette partie vise à répondre à l'objectif principal de cette recherche. Suite au déroulement des ateliers et leur analyse, il est intéressant de réfléchir aux pistes d'intervention qui en découlent. Elles n'ont malheureusement pas pu être mise en place car ma formation pratique se terminait le jour où le dernier atelier a eu lieu. Cependant, les pistes d'action suivantes permettent de réaliser ce que ce type d'ateliers peut produire en termes d'interventions.

- Delphine

Événements significatifs : l'importance de sa famille, son amitié avec Laura et les deux années de harcèlement scolaire.

Delphine semble percevoir sa famille comme un pilier important de sa vie. Dans tous les cas, elle explique avoir besoin de garder son jardin secret et ne pas tout leur partager. Les parents de Delphine sont inquiets car elle se replie sur elle-même. Lors de la description de son premier événement (celui concernant sa famille), Delphine présente clairement les raisons pour lesquelles elle est distante. Elle se sent parfois étouffée à cause de leur besoin de se mêler de sa vie. Il serait intéressant de reprendre son interprétation en entretien de famille. Bien entendu, il serait essentiel que Delphine soit d'accord d'en parler. Au sein de l'accueil de jour de la Villa Saint Martin, les entretiens de famille jouent un rôle essentiel dans le suivi des familles. Ils ont lieu avec un ou deux des parents et leur enfant. Delphine pourrait présenter son événement à ses parents, tout en expliquant l'importance qu'ils ont à ses yeux et les raisons de son éloignement.

En parallèle, ses parents ont aussi l'impression qu'elle n'a pas beaucoup d'amis. Dans son second événement, Delphine explique bien dans quel processus elle se trouve actuellement. Une fois encore, il serait pertinent que Delphine puisse présenter ce deuxième événement. Ses parents pourraient comprendre que, suite au harcèlement scolaire, Delphine a perdu confiance en l'autre. Elle doit reconstruire sa confiance et le lien à l'autre. Durant l'accueil, les éducateurs pourraient prêter une attention particulière à interroger Delphine sur ses relations d'amitié ainsi qu'à observer sa manière d'entrer en lien.

À propos de son dernier événement, concernant le harcèlement scolaire, Delphine semblait avoir des difficultés à voir ce qu'avait pu lui apporter cette expérience difficile. L'équipe éducative pourrait mettre en lumière et insister sur ses qualités qui ont été renforcées suite à ces deux années. Elle réagit à l'injustice et elle défend les plus faibles. Deux comportements essentiels afin d'être une personne bienveillante. Par ailleurs, il est aussi pertinent de lui faire prendre conscience que différentes attitudes pourraient la mettre dans des situations complexes. Il est important qu'elle puisse en prendre conscience afin de se protéger lorsque c'est nécessaire.

- Matthieu

Événements significatifs : l'accident de son frère, la naissance de son deuxième frère et la moto de son père.

Chaque événement que présente Matthieu est en lien avec sa famille. En raison de ses troubles du comportement, la situation scolaire de Matthieu est difficile. Elle se répercute sur le contexte familial où il y a de nombreuses tensions en lien avec ses difficultés. De même que pour Delphine, il serait pertinent de proposer à Matthieu de présenter ses événements en entretien de famille. De cette façon, l'entretien ne se centrerait pas sur ce qui va mal mais plutôt sur l'importance que Matthieu accorde à sa famille. En se centrant sur les perceptions que Matthieu porte à ses frères et à ses parents, cela pourrait renforcer leur lien. Fréquemment, les entretiens de famille sont compliqués et chaque partie centre ses propos sur des reproches. L'idée serait d'éviter ce type de fonctionnement en essayant d'aborder sous un autre angle l'entretien.

- Lucien

Événements significatifs : sa famille, le football et le temps qui passe

Il est tout à fait probable que l'idée de partir en foyer en août 2017 le travaille beaucoup. D'ailleurs, l'événement sur le temps qui passe et ses propos sur le fait qu'il ne verra pas son petit frère grandir semblent révélateurs. Ces propos peuvent être engendrés par une angoisse profonde de départ. Avec son accord, il serait pertinent de présenter ses événements en entretien en présence de sa mère. Il faudrait valoriser que, malgré la situation familiale actuelle, Lucien accorde une grande importance à sa famille. Lucien pourrait amener un aspect positif, sans reproche, dans l'amour qu'il porte à sa famille.

Avec Lucien, il semble important de réaliser un travail sur ses émotions et sa manière de les exprimer. L'objectif serait d'être davantage connecté à ses dernières. Il pourrait être intéressant de mettre en place un travail en lien avec les émotions avec le même groupe de jeunes.

Durant l'accueil, l'un des éducateurs pourrait aborder avec lui l'événement qu'il a présenté sur le temps qui passe. En l'interrogeant davantage sur ce sujet, peut-être que Lucien pourrait expliquer ce qui le travaille et si effectivement c'est en lien avec son départ pour le foyer. Il est important de soigner cette période de transition. Il est nécessaire d'en parler avec lui afin qu'il puisse s'y préparer et de soigner sa relation avec sa famille.

Lucien a relevé que le football l'a aidé à développer des compétences de collaboration qu'il n'avait pas avant. Durant des moments de groupe, les éducateurs pourraient être attentifs afin de valoriser ces compétences. Il faudrait essayer de l'encourager à les reproduire dans différents contextes, comme l'accueil socio-éducatif de jour pour commencer.

Son rôle de grand frère semble lui tenir beaucoup à cœur. Il semble fier lorsqu'il en parle. Pourquoi ne pas essayer de lui donner davantage de responsabilités au sein de l'accueil de jour. Des responsabilités qui lui attribueraient un rôle spécifique afin de le valoriser.

- Laura

Événements significatifs : sa rencontre avec Delphine, le décès de sa grand-maman et la mort de son chien

Durant les ateliers, il a été difficile pour Laura de s'exprimer et partager ses expériences au reste du groupe. Comme pour Lucien, il serait pertinent de réaliser un travail de groupe sur les émotions afin de l'accompagner dans sa manière de les gérer.

Chez Laura, il semble qu'il existe une souffrance ou une angoisse autour de la perte d'un proche. Il lui est arrivé à de nombreuses reprises d'expliquer qu'une de ses meilleures amies est décédée dans un accident de voiture, ou qu'elle a perdu sa sœur alors qu'elle n'en a pas. Lors des ateliers, elle a parlé du décès de sa grand-mère et de la mort de son chien. Il n'est pas vraiment important de savoir si ce qu'elle dit est vrai ou pas. Ce qui est certain, c'est que la perte d'un être cher le travaille beaucoup. D'entente avec Laura, informer sa psychologue sur les événements qu'elle n'a pas pu directement partager avec le groupe serait pertinent. De cette façon, un contexte favorable pour reprendre ses expériences et en reparler s'offrirait à Laura.

Si Laura n'a pas pu s'exprimer sur deux de ses événements lors des échanges en groupe, elle a pu les écrire. Elle semblait sensible à cette pratique. Durant l'accueil de jour, les éducateurs pourraient valoriser sa sensibilité pour l'écriture pour qu'elle en prenne conscience. L'idée serait d'échanger avec elle afin de savoir si ces moments lui ont effectivement plu. Si oui, explorer ce pourquoi elle les a aimés et déterminer à quoi ils seraient utiles dans le futur. L'équipe éducative pourrait valoriser sa capacité à écrire et l'encourager dans ce type d'activité.

8.3 Limites de la recherche

OBJECTIF : RECONSIDÉRER MA RECHERCHE, EN DÉTERMINER SES LIMITES ET LES AMÉLIORATIONS À APPORTER.

8.3.1 Groupe réduit et particulier

En considérant la population choisie pour cette recherche, un groupe réduit et particulier (quatre adolescents rencontrant des difficultés sociales, familiales et scolaires fréquentant l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin), je réalise que les résultats ne sont pas représentatifs. Néanmoins, je ne le perçois pas comme une limite majeure dans la mesure où ma question de recherche est adaptée à cette réalité. L'objectif principal est de saisir comment les adolescents de l'accueil socio-éducatif de jour de la Villa Saint Martin se définissent et avoir des pistes d'intervention en fonction de leur représentation d'eux-mêmes.

8.3.2 Réalité du terrain

Le contexte de la recherche est un lieu de formation pratique, qui durait de février à juin 2017. Dès le départ, il existait donc un temps imparti à la mise en place des ateliers. Tout d'abord, il semblait important de progresser dans la partie théorique avant de s'aventurer dans la construction immédiate du projet. Cependant, la rédaction de la théorie a pris davantage de temps que prévu. De même que la construction des ateliers, leur présentation au directeur et les modifications demandées ont engendré un temps considérable.

L'organisation de l'accueil socio-éducatif de jour, en raison des plannings personnalisés de chaque jeune, a aussi complexifié la structure des ateliers. Le dernier jour de l'année scolaire se trouvait être le vendredi 30 juin 2017. Le projet a été accepté le 5 juin 2017. Trois ateliers ont été organisés le mercredi 14 et 28 juin et le vendredi 30 juin 2017, dernier jour de l'année scolaire.

Il a fallu construire en considérant les différentes réalités du terrain. Le manque de temps a empêché de réaliser un bilan sur les ateliers avec les participants. Il aurait été intéressant de les questionner sur leurs ressentis et sur les objectifs les concernant, à savoir de développer une meilleure compréhension de soi en prévention de sa santé mentale et de consolider le rapport à son identité en développant un sentiment de cohérence et d'unité. Les ateliers ont dû se réaliser dans une forme d'urgence qui a eu un impact sur la qualité de certaines périodes d'échange ou d'écriture.

8.3.3 Approche auto-descriptive

L'Ecuyer (1990) s'est questionné sur la pertinence d'une approche auto-descriptive afin d'appréhender le concept de soi. De nombreux chercheurs se sont demandé quelle méthode était la plus objective, les méthodes auto-descriptives ou inférentielles ? L'inférence est une opération où l'on part d'une affirmation estimée comme véridique à une autre affirmation à l'aide d'un système de règles qui rendra cette deuxième affirmation également vraie. (Larousse, 2017) Est-ce que la personne peut se décrire objectivement ou un observateur extérieur sera plus à même de le faire ? La personne peut-elle décrire objectivement la manière dont elle se perçoit comparativement à un observateur extérieur ? Telles sont les questions auxquelles l'Ecuyer (1990) tente de répondre.

Il existe deux camps divergents concernant la méthode la plus pertinente de l'analyse du concept de soi. Certains pensent que le concept de soi est défini par la manière dont une personne se perçoit, de ce fait, la méthode utilisée est de le lui demander directement. La personne décrit de quelle manière elle se perçoit. Cependant, d'autres sont d'avis que la méthode auto-descriptive est inadéquate car elle est subjective. En effet, les personnes sont influencées par des mécanismes de défense et sont donc incapables de donner une description adéquate et objective d'elles-mêmes. Selon eux, la seule manière d'être objectif, est de recourir à une personne extérieure. (L'Ecuyer, 1990)

Tous les chercheurs, y compris ceux qui soutiennent les techniques d'inférence, sont d'accord sur la définition du concept de soi. Dans sa formulation générale, tous reconnaissent que le concept de soi se réfère aux perceptions qu'une personne a d'elle-même. Patterson (1961, cité par l'Ecuyer 1990) explique que, par définition, le concept de soi englobe les perceptions qu'une personne a d'elle-même. De ce fait, une personne extérieure ne peut pas décrire le concept de soi d'une autre. D'un point de vue théorique, le concept de soi d'une personne ne peut pas être décrit à l'aide de méthode où c'est un autre extérieur qui la perçoit. Alors, ce n'est plus le concept de soi mais le concept d'un autre sur soi. (L'Ecuyer, 1990)

Cependant, ces argumentations théoriques ne prouvent pas dans les faits la valeur réelle des méthodes auto-descriptives. L'Ecuyer (1990) relève plusieurs recherches démontrant que les faiblesses attribuées aux méthodes auto-descriptives ne sont pas forcément prouvées. Par exemple, Breckler et Greenwald (1980, cité par l'Ecuyer 1990) ont étudié les situations où les personnes auraient tendance à vouloir fausser son discours afin de renvoyer une image positive d'elle-même. Ils découvrent que les énoncés positifs surviennent plus rapidement que ceux étant plus défavorables pour la personne.

Selon eux, la présence d'énoncés défavorables démontre que les personnes ne sont pas engagées dans un effort délibéré de falsification. Bien entendu, il est possible que l'effort soit inconscient. Cependant, il faut se rappeler que du moment que la personne transmet sincèrement ce qu'elle croit être alors le rapport auto-descriptif reste valide.

Pour conclure, si le but d'une recherche est de savoir comment la personne se perçoit, il faut le lui demander au risque d'obtenir certaines déformations voire même certains mensonges. Afin d'éviter ces déformations par la personne, l'examineur peut tenter d'évaluer lui-même la façon dont la personne se perçoit à l'aide d'inférences. Cependant, il prend tout autant de risques de se tromper et d'aboutir à d'autres formes de déformations et de mensonges. En recourant aux jugements des pairs de la personne, il est possible de rencontrer tout autant d'impairs. En général, les auto-descriptions sont plus valides et sont de meilleurs prédicteurs de comportements que les inférences faites par des experts à partir de tests projectifs ou d'observations de comportement. Le rapport verbal de la personne est la méthode la plus valable d'exploration du concept de soi. Les méthodes d'auto-description et d'inférence n'évaluent pas la même chose, de ce fait il n'est pas pertinent d'en juger une meilleure que l'autre. Les objectifs précis de chaque recherche détermineront quelle méthode il faut utiliser. Lorsque l'objectif est d'évaluer la façon dont une personne se perçoit, il faut utiliser les méthodes auto-descriptives. Tandis que si le but est d'étudier les perceptions que la personne a inconsciemment à son sujet, il est nécessaire d'utiliser des techniques d'inférences, en l'occurrence des tests projectifs. (L'Ecuyer, 1990)

Mucchielli (2015) émet, lui aussi, quelques critiques concernant la méthode auto-descriptive. Il rend attentif au fait que la situation expérimentale est ambiguë. Comment savoir si le sujet répond pour réfléchir sur lui-même ou pour fournir une réponse à l'expérimentateur ou les deux à la fois ? De ce fait, le contexte de la contrainte expérimentale se manifeste et le sujet, pour exprimer son irritation, son désarroi ou sa bonne volonté, pourra inventer des réponses.

Cela a été relevé à de nombreuses reprises, l'identité est subjective et multiple. Nier ces informations parce qu'elles empêchent l'objectivité est une erreur. L'analyse qui a été réalisée a été influencée par ma subjectivité et celle des participants de par leurs interventions ou leurs écrits.

L'objectif principal de cette recherche est de saisir comment les adolescents de la Villa Saint Martin se définissent et d'avoir des pistes d'intervention en fonction de leur représentation d'eux-mêmes. La subjectivité n'empêche pas d'atteindre cette objectif en considérant qu'il est influencé par mes perceptions et celles des participants. La méthode auto-descriptive a été utilisée par le biais des événements significatifs de leur vie. Les participants répondaient indirectement à la question « Qui es-tu ? ». Leurs réponses étaient sans aucun doute subjectives et dépendantes du contexte dans lequel elles s'inscrivaient. Aujourd'hui, si le projet était réitéré avec les mêmes participants, leurs perceptions ne seraient certainement pas les mêmes. La subjectivité peut être considérée comme une limite du moment que l'objectivité est recherchée. Cependant, un travail sur l'identité n'échappera pas à la subjectivité, puisqu'elle en fait partie intégrante.

8.4 Difficultés rencontrées et apprentissages réalisés

Ce Travail de Bachelor a été le défi de ma formation. Les premiers temps, il a été complexe d'entrer dans le processus. J'ai rencontré de nombreux moments de découragement. C'était la première fois que je rédigeai un document d'une telle envergure. J'avais l'impression de ne pas avoir les compétences pour le réaliser. J'ai dû affronter le flou qu'apporte ce type de projet.

Avec mon côté perfectionniste et mon besoin de contrôle, il était difficile de lâcher prise. J'ai accompli un grand travail sur moi-même afin d'appivoiser ce flou et d'apprendre à le gérer.

Réaliser un projet d'ateliers sur mon lieu de formation m'a beaucoup appris. J'ai dû faire face aux réalités du terrain et sans cesse réadapter mes interventions. J'ai beaucoup travaillé sur moi-même afin de ne pas me décourager malgré les contretemps rencontrés. J'ai découvert que j'avais la capacité de gérer mon Travail de Bachelor et ma formation pratique simultanément.

Ma rigueur et mon sens de l'organisation m'ont soutenu dans cette période. J'ai construit un projet d'ateliers que j'ai animé seule. Cette expérience m'a fait découvrir les plaisirs que je pouvais en retirer. J'ai aimé avoir des responsabilités et une marge de manœuvre dans mes choix.

Au commencement, il était difficile de prendre du plaisir lorsque je rédigeais ce travail. Il était une grande source de stress. Lorsque j'ai commencé à rédiger l'analyse, j'ai senti que je me l'appropriai et j'y ai pris du plaisir. J'ai appris à être moins dans le contrôle et garder en tête que chaque stade par lequel je passais faisait, tout simplement, partie du processus.

9 SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

9.1 Ouvrages

BERGERON A. & BOIS Y. 1999. Quelques théories explicatives du développement de l'enfant. Saint-Lambert. Soulières éditeur.

CANNARD C. (2010). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles : De Boeck

DE VISSCHER P. (2011). *Articulations et emboîtements des pratiques d'animation de groupes restreints – Un vade-mecum*. Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 89-90, p.163 à 176.

DUBAR C. (2012). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires De France

DUBAR C. (2014). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris : A. Colin.

EDMUND M. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Paris : Dunod.

EHRENBERG A. (2011). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Paris : O. Jacob.

ERIKSON E. NASS J. & LOUIS-COMBET C. (2014). *Adolescence et crise : La quête de l'identité* (Champs. Flammarion 60). Paris : Flammarion.

FONDATION LES AIRELLES. 2013. Concept éducatif de l'ASEJ, La Villa Saint Martin

FABBRINI A. & MELUCCI A. (2017). *L'âge des possibles : Adolescents entre rêve et expérience*. Genève : Editions IES

GOODMAN M. & NEWTON E. & THOMPSON R. et al. (2012) *Le développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Tome 1. Chapitre 8.

MUCCHIELLI A. (2015). *L'identité* (9e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

L'ECUYER R. (1997). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

L'ECUYER R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : presses de l'université du Québec.

LOSER F. (2010). *La médiation artistique en travail social : Enjeux et pratiques en atelier d'expression et de création*. Genève : Editions IES.

PITTET C. (2002). *De l'ombre à la lumière : la photographie comme outil de création du lien social : récit de quatre femmes en prison*. Genève : éditions IES.

9.2 Articles

CREUX G. & DE BARROS C. (2011). Art et travail social : une confrontation créatrice. Les cahiers du travail social, Culture, arts et travail social (65), p.3 à 6.

GILLET J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. Recherche et formation (n° 23).

DE GAULEJAC V. Identité. p.174-179 dans BARUS-MICHEL J. ENRIQUEZ E. LEVY A. (2002). Vocabulaire de psychosociologie, références et positions. Paris. Edition Erès.

9.3 Ressources électroniques

9.3.1 Site internet

FONDATION LES AIRELLES. URL : <http://www.les-aielles.ch>, consulté en octobre 2016

TEYSSIER D'ORFEUIL L. & MAGNES J.-P. Les acteurs, la mise en scène. URL : <http://www.animerunereunion.com>, consulté en février 2017

EVENEMENT. (2017). In Larousse. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/événement/31839>, consulté en décembre 2017.

INFERENCE. (2017). In Larousse. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inférence/42907>, consulté en décembre 2017.

9.3.2 Articles électroniques

AUBERT N. (2006). L'individu hypermoderne. Toulouse, France : ERES. DOI : 10.3917/eres.auber.2006.01.

BARBOT L. & LUBART T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de Soi. Enfance n°3, p.299-312. DOI : 10.4074/S0013754512003059, consulté en novembre 2017

COHEN-SCALI, V. & GUICHARD, J. (2011). L'identité : perspectives développementales, L'orientation scolaire et professionnelle [PDF], URL : <http://osp.revues.org>, consulté en octobre 2016.

COHEN-SCALI V. & GUICHARD J. (2008). Introduction : identités et orientations. L'orientation scolaire et professionnelle. 37/4. DOI : 10.4000/osp.1769, consulté en mai 2017.

COMITE EDUCATION POPULAIRE AUTONOME ELARGI DU MÉPACQ. (2007). Photo-langage. URL : http://www.100detours.org/Outils/G-%20photo_langage.pdf, consulté en mai 2017.

COOPMAN A.-L. & JANSSEN C. (2010) La narration de soi en groupe : le récit comme tissage du lien social. Cahiers de psychologie clinique. N°34, p.119-134. DOI 10.3917/cpc.034.0119, consulté en novembre 2017.

CREUX G. (2011). De l'usage de l'art dans le travail social. L'Art peut-il être utile au Social ? (70). URL : <http://www.revueobservatoire.be>, consulté en octobre 2016.

DE GAULEJAC V. (2001). Sociologues en quête d'identité. Cahiers internationaux de sociologie. N°111, p.355-362. DOI 10.3917/cis.111.0355, consulté en octobre 2017.

DE GAULEJAC V. (2003). Malaise dans la transmission. *Empan* (n°50), p.32-37. DOI : DOI 10.3917/empa.050.0032, consulté en octobre 2017.

DE GAULEJAC V. (2009). Grand résumé de Qui est « je » ? Editions du Seuil. URL : <http://sociologies.revues.org/3362>, consulté en octobre 2017.

DE VISSCHER P. (2011). Articulations et emboîtements des pratiques d'animation de groupes restreints – Un vade-mecum. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. Numéro 89-90, p. 163-176. DOI : 10.3917/cips.089.0163, consulté en mai 2017.

GOSSART R. (2003). La construction individuelle à l'intersection de l'intrapsychique et du social. *Psychothérapies*. Volume 23, p. 131-138. DOI 10.3917/psys.033.0131, consulté en octobre 2017.

RICOEUR P. (1988). L'identité narrative. *Esprit* n°140-141, p.295-304. URL : <http://www.jstor.org/stable/24278849>, consulté en novembre 2017.

VERRIER C. (2004). Christine Delory-Momberger. Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet. L'orientation scolaire et professionnelle. URL : <http://osp.revues.org/280> en ligne depuis le 28 septembre 2009, consulté en octobre 2017.

9.3.3 Livres en format électronique

DE GAULEJAC V. 2008. Introduction. L'histoire de vie a-t-elle un sens ? in Vincent de Gaulejac et al. *Intervenir par le récit de vie*. ERES « Sociologie clinique ». p. 13-31. DOI 10.3917/eres.legra.2008.01.0013, consulté en mai 2017

10 ANNEXES

10.1 Classification du matériel récolté

- Événement n°1 de Matthieu : son frère se fait percuter par une voiture
 - Structure du Soi Matériel : sous-structure du Soi Possessif : Les possessions de personnes
« Son petit frère (celui du milieu) s'est fait shooter par une voiture. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« Cet événement l'a vraiment attristé. Il réalise que son frère n'est pas rien à ses yeux, qu'il n'est pas indifférent. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« Il explique aussi qu'il a réalisé qu'on est tous fragile et que la voiture est puissante. »

Légende : L'accident de mon frère : « Quand mon petit frère a eu un accident de voiture, et que je me suis rendu compte à quel point j'aimais mon petit-frère et encore aujourd'hui je m'en souviens. »

- Événement n°2 de Matthieu : la naissance de son deuxième frère
 - Structure du Soi Matériel : sous-structure du Soi Possessif : Les possessions de personnes
« Il explique que son deuxième événement est la naissance de son frère. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Qualités et défauts
« Il explique que son frère est très responsable et lui ne fait pas pareil. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« Il réalise aussi que ce n'est pas l'âge qui fait les choses. L'âge n'a pas toujours d'importance. C'est son caractère. »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Valeur de Soi : Valeur personnelle
« Il dit aussi que si son frère peut faire autant alors lui peut faire 1000x plus. Cela lui donne envie d'être plus responsable. »

Légende : La naissance de mon frère : « Quand mon deuxième frère est né, cela m'a changé car à 3 ans il est plus responsable que moi et que donc l'âge ne fait pas la maturité. »

- Événement n°3 de Matthieu : la moto de son père
 - Structure du Soi Matériel : Sous-structure du Soi Possessif : Les possessions d'objets animés ou inanimés/ Possession de personnes
« ... il montre son image c'est une moto Triumph. Il explique que cette marque est la même que celle de son père. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Énumération d'activités
« Ils allaient souvent au cinéma avec et faire des balades. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« Matthieu explique qu'à chaque fois qu'il passe à côté de la moto, cela lui fait rire, lui fait du bien, le rend heureux. », « ... qu'il était super content de l'avoir. »

Légende : La moto de mon père : « La moto de mon père, la plus belle de toute car elle est à mon père ; il l'a achetée avec l'héritage. Dès que je vois cette moto, je revis tous les moments que j'ai passé avec mon père et cette moto. »

- Total
 - **Soi Matériel : 3**
Sous-structure Soi Possessif : 3 (Possession de personnes ou objet 3x)
 - **Soi Personnel : 6**
Sous-structure Identité de Soi : 2 (Idéologie 2x)
Sous-structure Image de Soi : 4 (Sentiments, émotions 2x et Qualités et défauts et Enumération d'activités)
 - **Soi Adaptatif : 1**
Sous-structure Valeur de Soi : 1 (Valeur personnelle)
 - Soi Social : 0
- Événement n°1 de Laura : sa rencontre avec Delphine
 - Structure du Soi Matériel : sous-structure du Soi Possessif : Les possessions de personnes
« Elle explique qu'elle a choisi cette photo parce qu'elle lui fait penser à sa rencontre avec Delphine. »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Activités du Soi : Actualisation de Soi
« Laura dit que Delphine l'a changée. Je lui demande en quoi mais elle ne sait pas répondre. »

Légende : « La photo avec les éléphants m'a fait penser à quand j'ai connu Delphine. Cela m'a rappelé ça car sur la photo les éléphants rigolent et ça me rappelle tous les délires que j'ai avec Delphine. Cette photo m'a touchée car ils ont l'air très compatibles comme moi et Delphine. Delphine a changé beaucoup de choses en moi, elle m'a rendu le sourire et m'a redonné envie de vivre. Elle m'a rendue heureuse. »

- Événement n°2 de Laura : la mort de sa grand-maman
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« ... car cela m'affecte beaucoup. », « ... car on se rend compte qu'on l'aime énormément. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« ... Perdre une personne de la famille est énormément difficile car on se rend compte qu'on l'aime énormément. »
 - Structure du Soi Adaptatif : Sous-structure Activités du Soi : Stratégies d'adaptation
« ... Je n'en n'ai jamais parlé à personne car cela m'affecte beaucoup. »

Légende : « La photo de l'ange me rappelle la mort de ma grand-maman. Je n'en n'ai jamais parlé à personne car cela m'affecte beaucoup. J'y pensais à chaque fois. Perdre une personne de la famille est énormément difficile car on se rend compte qu'on l'aime énormément. »

- Événement n°3 de Laura : la mort de son chien
 - Structure du Soi Matériel : Sous-structure du Soi Possessif : Possessions d'objets animés
« Mon chien est mort quand j'avais 10 ans. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« Depuis qu'il est mort, je me sens triste »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Consistance
« Depuis qu'il est mort, je me sens triste. Après avoir perdu mon chien, cela m'a changé en beaucoup de choses, je suis hyper triste et d'un côté bien car je me dis qu'il doit être au paradis. »

Légende : « La photo avec le chien présente la mort de mon chien quand j'étais chez mon père. Mon chien est mort quand j'avais 10 ans. Quand je regarde les photos que j'ai faites avec mon chien, cela me rappelle des tas de souvenirs. Depuis qu'il est mort, je me sens triste. Après avoir perdu mon chien, cela m'a changé en beaucoup de choses, je suis hyper triste et d'un côté bien car je me dis qu'il doit être au paradis. » ou « La photo avec le chien présente la mort de mon chien quand j'étais chez mon père. Mon chien est mort quand j'avais 10 ans. Quand je regarde les photos que j'ai faites avec mon chien, cela me rappelle des tas de souvenirs. Depuis qu'il est mort, je me sens triste. Après avoir perdu mon chien, j'ai perdu mon sourire, ma joie que j'avais avant, mais des fois je me dis que c'est bien car il doit être au paradis. »

- Total
 - **Soi Matériel : 2**
Sous-structure Soi Possessif : Catégorie possession personne et objet animé : 2
 - **Soi Personnel : 4**
Sous-structure Identité de Soi : 2 (Idéologie et Consistance)
Sous-structure Image de Soi : 2 (Sentiments, émotions)
 - **Soi Adaptatif : 2**
Sous-structure Activité du Soi : 2 (Actualisation de Soi et Stratégies d'adaptation)
 - **Soi Social : 0**
- Événement n°1 de Lucien : sa famille
 - Structure du Soi Matériel : sous-structure du Soi Possessif : Les possessions de personnes
« Lucien explique que cela lui fait penser à sa famille. Il y a un nouveau membre de la famille depuis quelque temps. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« Il ne connaissait pas le sentiment d'être grand frère. » + « Il dit qu'il est plus heureux ... »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Qualités et défauts
« ... et plus attentif aux autres. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Identités de Soi : Rôle et statut
« Il ne connaissait pas le sentiment d'être grand frère. »

Légende : « Cette image représente ma famille, parce que quand mon petit frère est né toute ma vie a basculé. Je suis plus heureux, et pour la première fois je sais ce que ça fait de s'occuper de quelqu'un, et ça me fait un immense plaisir de savoir qu'une nouvelle personne est arrivée dans la famille. Je me réjouis qu'il commence à parler, à marcher et à me courir après ... ! »

- Événement n°2 de Lucien : le football
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Aspirations
« Depuis tout petit, il a toujours voulu faire du football. », « Il a demandé à ses parents d'en faire et ils l'ont inscrit. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Enumération d'activités
« Il explique que cette image lui fait penser au football. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Qualité et défauts
« Il dit de temps en temps dans sa manière de collaborer et de parler aux autres. Normalement il ne collabore pas beaucoup et là il peut donner ses idées. », « Maintenant, j'arrive mieux à collaborer, travailler en équipe ! »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« ... Et jouer au foot ça me fait une sensation incroyable ! »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« Pleins de gens disent que le football est une passion mais c'est comme une vie pour lui. », « Le foot c'est plus qu'une vie ! ... »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Activités du Soi : Actualisation de soi
« Normalement il ne collabore pas beaucoup et là il peut donner ses idées. », « Le foot ça m'a changé »
 - Structure du Soi Social : Sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales : Réceptivité aux autres
« Il dit de temps en temps dans sa manière de collaborer et de parler aux autres. Normalement il ne collabore pas beaucoup et là il peut donner ses idées. », « Maintenant, j'arrive mieux à collaborer, travailler en équipe ! »

Légende : « Le foot c'est plus qu'une vie ! Le foot ça m'a changé ... Maintenant, j'arrive mieux à collaborer, travailler en équipe ! Et jouer au foot ça me fait une sensation incroyable ! »

- Événement n°3 de Lucien : le temps qui passe
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Aspirations
« Il aimerait passer plus de temps avec lui. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Rôle et statut
« Aujourd'hui, il a 13 ans et est déjà un adolescent. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« Il trouve que cela passe vite. », « Le temps passe de plus en plus vite »
 - Structure du Soi Adaptatif : Sous-structure Activités du Soi : Stratégies d'adaptation
« Bientôt, il sera grand, il a déjà sept mois. Il trouve que cela passe vite. Il aimerait passer plus de temps avec lui. », « Le temps passe de plus en plus vite et il a moins de temps pour faire des choses avec sa famille. »
 - Structure du Soi Social : Sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales : Réceptivité aux autres
« Il aimerait passer plus de temps avec lui. »

Légende : « Le temps qui passe ...Maintenant vu que j'ai 14 ans je n'ai plus tellement le temps pour être avec ma famille et vu que mon petit frère a déjà 7 mois et je sens que je ne pourrai pas le voir en train de faire ses premiers pas ou dire ses premiers mots ... ! Le temps passe trop vite ! »

- Total
 - **Soi Matériel : 1**
Sous-structure Soi Possessif : 1 (Les possessions de personne)
 - **Soi Personnel : 11**
Sous-structure Images de Soi : 7 (Sentiments, émotions 3x et Qualités et défauts 2x et Aspirations et Enumération d'activités)
Sous-structure Identités de Soi : 4 (Rôle et statut 2x et Idéologie 2x)
 - **Soi Adaptatif : 2**
Sous-structure Activité de Soi : 2 (Actualisation de Soi et Stratégies d'adaptation)
 - **Soi Social : 2**
Sous-structure Préoccupation et attitudes sociales : 2 (Réceptivité aux autres)
- Événement n°1 de Delphine : sa famille
 - Structure du Soi Matériel : sous-structure du Soi Possessif : Les possessions de personnes
« Elle explique que cette image lui fait penser à sa famille. »
 - Structure du Soi Personnel : sous-structure Image de Soi : Qualités et défauts
« ... qu'elle préfère que les personnes ne sachent pas tout d'elle. »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Valeur de Soi : Valeur personnelle
« Elle leur tient beaucoup tête ... », « Elle est distante ... »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Activités du Soi : Stratégies d'adaptation
« Souvent ils lui répètent des conseils ; elle n'a pas envie de les entendre ... »
 - Structure du Soi Adaptatif : sous-structure Activités du Soi : Ambivalence
« ... mais en fait souvent elle réalise après qu'ils avaient raison. »
 - Structure du Soi Social : sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales : Réceptivité aux autres
« Ils resteront soudés », « Elle leur tient beaucoup tête mais elle tient beaucoup à eux »,
« Elle est distante parce que parfois elle peut se sentir étouffée. », « Souvent ils lui répètent des conseils ; elle n'a pas envie de les entendre mais en fait souvent elle réalise après qu'ils avaient raison. »

Légende : Ma famille : « Je les connais tous depuis que je suis née et pourtant j'en apprend tous les jours un peu plus sur eux. Je viens d'une très grande famille, très grande et on est tous éparpillé dans le monde mais on reste très proche et très soudé. »

- Événement n°2 de Delphine : l'amitié avec Laura
 - Structure du Soi Matériel : Sous-structure du Soi Possessif
« Une année après ces événements, elle a fait la rencontre de Laura. »
 - Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Consistance

- « Elle explique qu'elle a vécu deux années difficiles et qu'après ça elle a du mal à accorder sa confiance, elle est très méfiante. », « Une année après ces événements, elle a fait la rencontre de Laura. Grâce à ça, elle peut faire plus confiance aux gens. Elle recroît à nouveau en l'amitié. ».
- Structure du Soi Adaptatif : Sous-structure Valeur de Soi : Valeur personnelle
- « Et elle pense ne pas avoir tout à fait tort d'être comme ça. »
- Structure du Soi Social : Sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales : Réceptivité aux autres
- « Une année après ces événements, elle a fait la rencontre de Laura. Grâce à ça, elle peut faire plus confiance aux gens. Elle recroît à nouveau en l'amitié. », « Elle sera toujours là pour moi, comme moi je serais toujours là pour elle. »

Légende : Laura : « C'est ma meilleure amie. Elle sera toujours là pour moi, comme moi je serais toujours là pour elle. J'ai passé de très bons moments avec elle mais aussi quelques moments tristes. C'est d'ailleurs ce qui a renforcé notre amitié. »

- Événement n°3 de Delphine : le harcèlement

- Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Idéologie
« Elle ne trouve rien de positif dans ce qu'elle a vécu et ne le souhaite à personne. »
- Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Capacités et aptitudes
« . Ces deux années ont fait qu'elle est aussi bienveillante envers les autres. »
- Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Qualités et défauts
« Delphine ajoute que c'est aussi une faiblesse parce que certaines personnes en profitent. »
- Structure du Soi Personnel : Sous-structure Image de Soi : Sentiments et émotions
« À la fin de cette période, j'étais complètement détruite ... »
- Structure du Soi Personnel : Sous-structure Identités de Soi : Consistance
« ... et j'ai mis beaucoup de temps à me reconstruire. »

Légende : Le harcèlement : « C'est sans doute la pire époque de ma vie et c'est le genre de choses que je ne souhaiterais à personne. À la fin de cette période, j'étais complètement détruite et j'ai mis beaucoup de temps à me reconstruire. »

- Total

- **Soi Matériel** : 2
Sous-structure Soi Possessif : 2 (Possession de personnes)
- **Soi Personnel** : 7
Sous-structure Image de Soi : 4 (Qualités et défauts 2x et Capacité et aptitudes et Sentiments et émotions)
Sous-structure Identité de Soi : 3 (Consistance 2x et Idéologie)
- **Soi Adaptatif** : 4
Sous-structure Activité du Soi : 2 (Stratégie d'adaptation et ambivalence)
Sous-structure Valeur de Soi : 2 (Valeur personnelle 2x)
- **Soi Social** : 2
Sous-structure Préoccupation et attitudes sociales : 2 (Réceptivité aux autres 2x)

- Totalité des résultats :
 - **Soi Personnel** : 28 → Image de Soi : 17 / Identités de Soi : 11
 - **Soi Adaptatif** : 9 → Valeur de Soi : 3 / Activités du Soi : 6
 - **Soi Matériel** : 8 → Soi Possessif : 8 / Soi Somatique : 0
 - **Soi Social** : 4 → Préoccupations et attitudes sociales : 4 / Références à la sexualité : 0

10.2 Présentation de l'atelier de création au directeur de la fondation

Les fondements théoriques sur lesquels mon projet s'appuie sont de type sociologique. Ce sont particulièrement les théories du sociologue français, Vincent de Gaulejac (2008), qui orientent les objectifs de l'atelier que je souhaite mettre en place dans l'institution. Dans l'introduction de son ouvrage intitulé « L'histoire de vie a-t-elle un sens ? », il explique que le 20^{ème} siècle se définit par un changement radical : Auparavant, les individus étaient incités par la société à se soumettre à l'autorité des institutions religieuses, politiques et scientifiques. C'est en prenant appui sur ces institutions et en offrant une place privilégiée aux traditions que les individus donnaient sens à leur existence. Mais les crises sur les plans religieux, politiques et scientifiques, qui ont marqué le 20^{ème} siècle, ont donné la possibilité à tout un chacun de s'émanciper d'une société très prescriptive. Une immense liberté s'est offerte comme nouvel horizon de construction de soi. Cette liberté est vécue par beaucoup comme une chance mais également vécue par d'autres comme un piège. En effet, se construire soi-même, se positionner identitairement sans appui sociétal prégnant peut produire une sorte d'embarras qui mène à l'inconfort existentiel, voire à une forte fragilisation de la santé mentale. Je pars du postulat que nombre des adolescents que nous accompagnons sont dans ce cas.

Valérie Cohen-Scali et Jean Guichard présentent différentes perspectives développementales de l'identité. En 1956, Erikson (cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008) a mis en lumière huit étapes du développement de l'identité. Les quatre premières se rapportent aux stades de l'organisation de la libido, distinguées par Freud : oral, anal, phallique et latence. Les quatre périodes suivantes sont principalement sociales : adolescence, jeune adulte, adulte mature, adulte âgé. À la Villa Saint Martin, les enfants accueillis se trouvent dans la période de latence (6 à 12 ans) et de l'adolescence (12 à 18 ans). Durant le temps de latence, l'enfant développe une volonté de créer, de travailler, et d'être utile à la société. Cependant, il peut aussi développer un sentiment d'infériorité. En effet, il peut se percevoir comme quelqu'un de compétent ou d'incompétent ; quelqu'un qui ne deviendra jamais quoi que ce soit de bon. Bergeron et Bois (1999) ont enseigné le développement de l'enfant au niveau collégial pendant trente-cinq ans. Au stade de latence, ils expliquent que la force adaptative réside dans la compétence de l'enfant à connaître ses ressources et ses capacités ainsi que d'avoir expérimenté ses limites. À l'adolescence, les éléments identitaires se cristallisent et forme une cohérence interne à l'individu. C'est la première période où l'on peut parler d'identité psychosociale. L'individu recherche des idéaux qui lui permettront de trouver une cohérence interne, une identité, autour d'un ensemble unifié de valeurs. La confiance, qu'il aura acquise dans les stades précédents, en son identité, sa valeur sociale et sa continuité conditionnera l'accès à une identité assumée. Son besoin est de clarifier qui il est.

Il apparaît donc que l'atelier corresponde aux caractéristiques du stade de l'adolescence. Vraisemblablement, l'adolescence est une période où l'individu cherche à se construire une identité. Afin d'y parvenir, il doit donner du sens à sa vie et se questionner sur les enjeux des différents événements qui ont marqué son existence.

Je pars du postulat que l'individu est histoire. En rendant cette dernière cohérente, les individus deviennent acteurs de ce récit qui est le leur. En m'appuyant sur cette théorie, je réalise que l'atelier n'est pas orienté pour les enfants se trouvant dans le stade de latence. De ce fait, je présenterai et proposerai cet atelier uniquement aux adolescents âgés entre 12 et 16 ans.

Je me suis questionnée sur le dispositif à offrir aux participants. La méthode du récit de vie adaptée évidemment à leur capacité intellectuelle m'a paru très pertinente.

C'est sur le mode de la libre adhésion que je souhaite inviter les jeunes à se pencher sur leur propre histoire de vie, identifier ce qui les a déterminés, mettre un peu d'ordre dans les représentations qu'ils se font de leur histoire afin de les aider à construire du sens et par là-même à se définir. Le processus s'élabore en quatre temps et aboutit à la réalisation d'une œuvre d'art dont ils seront seuls propriétaires.

Une démarche en quatre temps :

- Pour faciliter le processus de construction de leur récit de vie, je souhaite leur proposer un support visuel : le photolangage. À partir d'un grand nombre de photographies, je leur demanderai d'en choisir trois qui évoquent des événements significatifs de leur propre histoire.
- Un temps d'échange en groupe sera mis en place afin que chacun présente son événement et explique pourquoi il a choisi telle image.
- À l'aide de ces photos et des différentes discussions, les participants seront invités à écrire quelques lignes afin de relater ces moments importants. De Gaulejac (2008) explique que la narration écrite est un moyen de sortir de l'isolement. Elle insère une distanciation entre l'auteur et le récit, entre l'intime (le soi) et le public (le lecteur). Cet exercice permettrait aux participants de comprendre leur rapport à l'histoire, de rencontrer un sentiment d'apaisement et d'avoir une meilleure compréhension de soi. Ce temps d'écriture sera adapté selon les besoins de chaque enfant. Pour certains, écrire n'est pas aisé. Mon rôle sera de les soutenir dans cette étape et la rendre agréable.
- Suite au travail d'écriture, ils créeront un objet esthétique, une sorte d'œuvre d'art qui valorisera l'histoire qu'ils se sont racontés. Faire de son histoire de vie une œuvre d'art sous-tend une partie de la démarche. Ils seront évidemment propriétaires de cet objet. J'ai choisi un support en bois sur lequel seront collés les photographies et le texte qu'ils auront écrit. Chaque participant aura la possibilité d'en faire sa propre création en le façonnant à sa guise.

Cet objet dont ils seront propriétaires fera peut-être l'objet de discussions avec leurs parents, avec d'autres enfants de l'institution ou encore avec leur éducateur référent. Je ne maîtriserai pas cette partie mais je suis certaine qu'en cet objet réside un potentiel de transformation des représentations que les uns se font des autres.

Gaulejac (2008) met en avant plusieurs principes éthiques à respecter : la nécessité d'une écoute empathique, la confidentialité des informations personnelles évoquées, la possibilité d'une implication raisonnée et la libre adhésion. Imposer un atelier d'histoire de vie à une personne désintéressée par cette thématique engendrerait une perte de sens du projet et des effets néfastes. Cet atelier sera proposé aux jeunes concernés et chacun aura la possibilité de se positionner et d'exprimer son envie ou non d'y participer.

Le mercredi sera le jour où je pourrai mettre en place cet atelier. Un espace-temps d'environ une heure sera disponible. En considérant que la fin de l'année scolaire approche, dans l'idéal, j'aimerai organiser deux à trois ateliers.

Je centrerai les ateliers sur le choix des photographies et les légendes qui les accompagneront. La création du support pourra se réaliser à d'autres moments si le temps imparti est insuffisant.

Dès le début de ma formation pratique, j'ai échangé autour de ce projet avec l'équipe éducative. Chacun m'a fait part de son opinion au sujet de l'atelier et m'en a donné un avis favorable. Si ce dernier voit le jour, je travaillerai en collaboration avec l'équipe. Je partagerai mes expériences et mes observations. D'ailleurs, je serai particulièrement attentive à leurs avis et leurs suggestions.

De plus, j'ai demandé à l'un des éducateurs de m'accompagner durant les ateliers. Finalement, l'éducatrice n'a pas participé aux ateliers, j'expliquerai la raison à la fin de ce chapitre.

Dans un premier temps, je pensais organiser des ateliers individuels. Après m'être penchée sur le développement de l'identité à l'adolescence, je réalise qu'offrir un atelier en groupe est une plus-value. L'adolescent est en quête de lui-même et cherche à se situer dans sa vie par rapport aux autres, à propos de ses opinions et de ses croyances. Il est à la recherche de son identité individuelle en parallèle à une identité de groupe. En effet, à l'adolescence, le groupe devient le lieu social de référence. (Solioz, 2013) Ces observations consolident mon choix d'organiser un atelier en groupe.

De surcroît, je me suis questionnée sur la différence entre la psychothérapie et l'éducation. Je présente ma réflexion qui se base sur différentes discussions échangées avec plusieurs professionnels du milieu de l'éducation. Une question me taraude : Est-ce que la psychothérapie soigne le psychique et l'éducation soigne la relation ? Il me semble que la psychothérapie s'intéresse à la souffrance psychique alors que l'éducation se concentre sur le rapport à l'existence (la relation aux pairs, à l'école, à la famille, etc.). Une grande différence se trouve dans le contexte dans lequel chaque partie agit. En principe, la psychothérapie se réalise de manière ponctuelle sous forme d'entretien. L'éducation s'inscrit dans le quotidien ; elle est continue. Cette distinction met en avant la force de notre travail. L'éducation se situe dans le concret et donc dans l'action. Son contexte nous permet de favoriser la socialisation avec les pairs, de questionner les enfants sur leurs attitudes et leurs interactions ainsi que de valoriser leurs ressources et compétences. En réalisant un atelier de groupe, je tire parti de ce contexte qui me permet de travailler sur la socialisation et la relation avec les pairs ainsi que d'offrir un lieu de parole et de réflexion. Dans le concept éducatif de la Villa Saint Martin, ces deux éléments font partie de ses prestations. En effet, les objectifs de l'atelier sont de favoriser l'expression de soi, de réfléchir au sens de la vie, à ce qui fait sa valeur, d'apprendre à mieux se connaître, de développer un sentiment de cohérence, de prendre position et de travailler sa relation à l'autre.

De Gaulejac (2008) relève l'importance, en tant qu'animateur, d'expérimenter la démarche. Avant de demander à d'autres de s'impliquer dans mon projet, il est essentiel que je participe aussi à l'expérience. Par conséquent, je prendrai part à l'atelier et présenterai trois événements significatifs de ma vie.

Grâce à ce que les participants auront écrit et les notes que j'aurai prises durant chaque atelier, je pourrai faire un travail d'analyse sur leur manière de répondre à la question implicite « Qui suis-je ? ». Le projet ayant été accepté, j'ai prévenu les parents des jeunes intéressés et leur ai demandé leur autorisation. Je leur ai expliqué en quoi consiste mon travail de recherche. De plus, lors de la rédaction de ce travail, j'ai respecté l'anonymat des participants.

Pierre De Visscher (2011) s'est intéressé à l'articulation des pratiques d'animation. Il transmet des fonctions importantes au bon déroulement d'une activité : la fonction de facilitation, de production et de régulation.

La fonction de facilitation consiste à mettre en place des méthodes et des moyens matériels pour faciliter le travail. Par exemple, les éléments facilitateurs peuvent être un support visuel, la manière dont s'exprime l'animateur, la gestion du temps, l'organisation matérielle, etc. Je prendrai un temps afin de m'interroger sur la salle dans laquelle se déroulera l'atelier, son contexte et son aménagement, c'est-à-dire la disposition du mobilier, du matériel, etc. Au début de chaque atelier, je présenterai son déroulement en indiquant les différentes étapes et le temps à disposition. Le support visuel utilisé est la photographie. Les participants pourront s'appuyer sur ce support afin de faciliter leurs propos.

La fonction de production s'associe à la tâche et aux contenus à traiter lors de l'activité. Cette fonction se joint aux interventions ayant pour but de canaliser les énergies de production des participants et permettre la réalisation de la tâche. Il est nécessaire d'interroger le participant, stimuler son implication, faire des liens et des synthèses et reformuler les idées émises. En effet, je serai attentive à soutenir les jeunes dans l'intégralité de la démarche, que ce soit durant le choix des photos, l'échange en groupe, lors de la formulation du récit ou encore pendant la création de leur œuvre d'art.

La fonction de régulation est liée aux relations entre les personnes et au climat de groupe. Les interventions visent à aider le participant à surmonter les obstacles psychologiques auxquels il est confronté. Il est important de mettre des mots sur ce qu'il se passe durant l'atelier, d'offrir une écoute empathique et respectueuse, de soutenir et d'encourager le participant ainsi que de traiter les malaises. En effet, il est essentiel que je garde en tête que l'exercice n'est pas simple et nécessite beaucoup d'efforts pour les participants. De ce fait, je dois être prête à faire face à leurs différentes réactions.