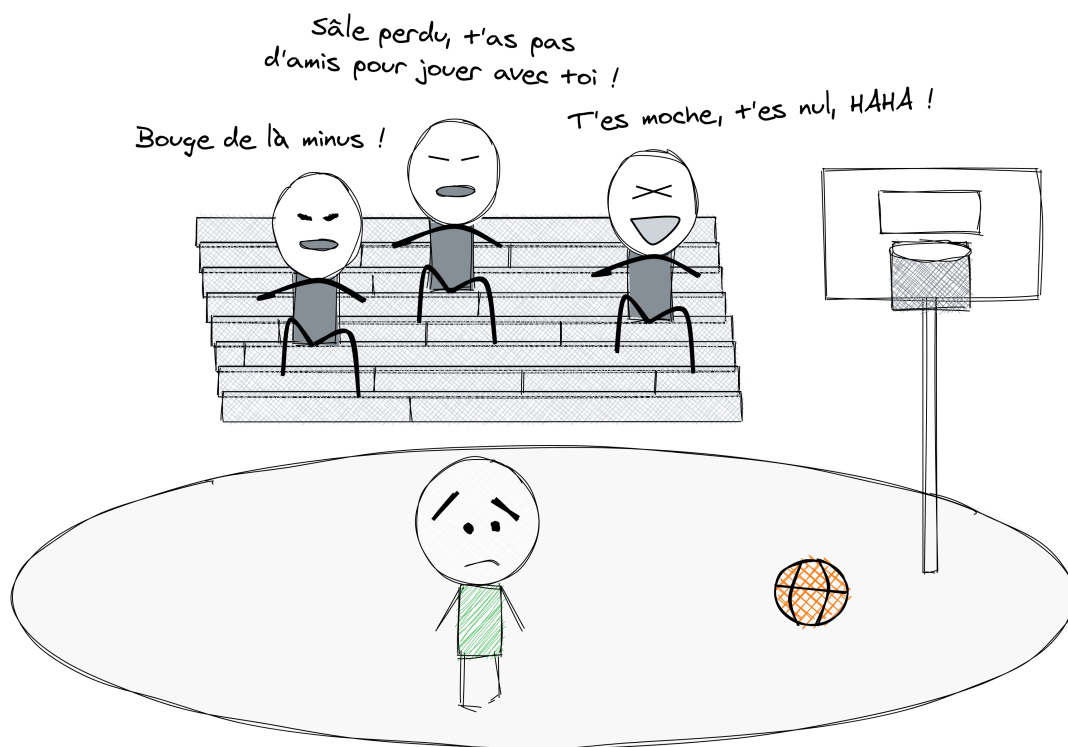


Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES-SO en travail social Haute École de Travail Social - HES-SO//Valais - Wallis

L'accompagnement de l'éducateur social lors d'une situation de harcèlement entre pairs en milieu scolaire



Réalisé par

GILLARD Alison, BAC17 ES PT
VOLERY Romane, BAC17 ES PT

Sous la direction de

SOLIOZ Emmanuel

Sierre, 2020

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont encouragées et soutenues tout au long de ce travail et grâce à qui cette recherche a été possible :

- À Monsieur Emmanuel Solioz, directeur de notre travail de Bachelor pour son accompagnement tout au long de ce travail de recherche.
- Aux différentes institutions nous ayant permis de réaliser nos entretiens et plus précisément aux multiples éducateurs volontaires et à leurs temps si précieux.
- À Vania et Germain Gbenye, à Liliane Volery et Iva Gillard pour les corrections d'orthographe et de syntaxes au sein de ce travail.
- À Nicolas Hedger pour la grande aide à la mise en page.

Avertissements

Afin de faciliter la rédaction et la lecture de ce travail, le masculin est la forme que nous avons privilégiée. Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures. Nous certifions 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 auteurs, 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. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Nous certifions également que le nombre de signes de ce document correspond aux normes en vigueur.

Le nombre de signes de corps de texte est de **119 677**.

Alison GILLARD

Romane VOLERY

Résumé

Actuellement, le harcèlement entre pairs est une thématique encore énormément présente au sein de notre société, plus précisément au sein d'établissements scolaires, d'institutions sociales ou encore l'émergence sur les réseaux sociaux.

Ce travail de Bachelor s'intéresse, non au phénomène en lui-même, mais plutôt aux conséquences comme à la reconstruction de l'enfant ou de l'adolescent victime de harcèlement scolaire. Nous avons interrogé des éducateurs sociaux sur leurs expériences au niveau professionnel avec les thèmes de processus d'aide, de l'estime de soi et de la résilience et au niveau personnel en lien avec la résonance, les valeurs et la posture professionnelle.

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs dans diverses institutions sociales concernant une population d'enfants et d'adolescents en difficultés sociales, dans le canton du Valais.

Les entretiens avec des professionnels de terrain nous ont permis de vérifier nos hypothèses générales qui étaient les suivantes :

1. L'éducateur social peut jouer un rôle de soutien pour le jeune lors d'une situation de harcèlement scolaire.
2. La résonance peut gêner l'éducateur social dans son accompagnement avec le jeune.

et ainsi répondre à notre question de recherche qui était « *comment l'éducateur accompagne-t-il un adolescent harcelé dans son processus de résilience ?* ».

Les résultats trouvés sont tous soit partiellement validés soit totalement validés. En effet, le constat que nous pouvons faire est que les professionnels n'ont pas un processus d'aide défini, il s'agit principalement d'une intervention au *cas par cas* et d'un travail tant personnel en lien avec les résonances que d'un travail d'équipe. De plus, l'accompagnement est basé sur le développement ou l'acquisition de l'estime de soi et d'une certaine résilience. Il est vrai que cette dernière n'est pas présente de la même manière chez chacun, c'est ainsi que le professionnel adopte un rôle de « *tuteur de résilience* ».

Cette étude se conclura par une prise de recul sur les forces et les limites de cette recherche et sur nos bilans professionnels et personnels.

Mots-clés

Harcèlement scolaire, adolescence, estime de soi, résilience, éducateurs sociaux, résonance, travail en équipe
--

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Choix de la thématique	1
1.2	Questions de départ	2
1.3	Lien avec le travail social	3
1.4	Objectifs professionnels et personnels	4
2	Cadre théorique	5
2.1	Période de l'adolescence	5
2.1.1	Définitions	5
2.1.2	Construction identitaire	6
2.1.3	Théorie de l'attachement	7
2.2	Harcèlement et harcèlement scolaire	8
2.2.1	Définitions	8
2.2.2	Les caractéristiques	9
2.2.3	Conséquences du harcèlement	11
2.3	Estime de soi	12
2.4	Résilience	15
2.5	L'accompagnement socio-éducatif	18
2.5.1	La posture professionnelle	18
2.5.2	La résonance	20
2.5.3	La relation d'aide et de soutien	21
3	Problématique	24
3.1	Problématique soulevée par le cadre théorique	24
3.2	Question de recherche	25
3.3	Hypothèses	25
3.3.1	L'éducateur social peut jouer un rôle de soutien pour le jeune lors d'une situation de harcèlement scolaire	25
3.3.2	La résonance peut gêner l'éducateur social dans son accompagne- ment avec le jeune	26
4	Démarche méthodologique	28
4.1	Terrain de recherche	28
4.2	Population et échantillon	28

4.3	Méthode de récolte des données	29
5	Analyse	30
5.1	Méthodologie d'analyse	30
5.2	Construction de la grille d'entretien	30
5.3	Déroulement des entretiens	31
5.4	Démarche de l'analyse	32
5.5	Analyse des données	32
5.5.1	Première hypothèse	32
5.5.2	Deuxième hypothèse	34
5.5.3	Troisième hypothèse	35
5.5.4	Quatrième hypothèse	37
5.5.5	Cinquième hypothèse	39
6	Synthèse analyse	42
6.1	Première hypothèse	42
6.2	Deuxième hypothèse	43
6.3	Troisième hypothèse	44
6.4	Quatrième hypothèse	45
6.5	Cinquième hypothèse	46
7	Formulation de propositions concrètes pour le terrain	48
7.1	La méthode de la préoccupation partagée	48
7.2	Formations	49
7.2.1	Action Innocence	49
7.2.2	Travail-social.ch	50
8	Partie conclusive	51
8.1	Bilans personnels et professionnels	51
8.1.1	Alison GILLARD	51
8.1.2	Romane VOLERY	52
8.2	Conclusion	53
9	Bibliographie	55
9.1	Ouvrages	55
9.2	Références internet	56
A	Grille d'entretien	A1
B	Tableau d'aide	A5

Table des figures

2.1	Le triangle du harcèlement	10
2.2	Schéma de l'estime de soi	13
2.3	Le triangle de la résilience	16

Chapitre 1

Introduction

1.1 Choix de la thématique

Nous commencerons ce travail de Bachelor en expliquant notre point de vue concernant la thématique du harcèlement scolaire.

Lors de la présentation du module de Bachelor, il nous a été indiqué la possibilité de le faire seul ou à deux. Ayant déjà pu aborder le sujet avec Romane Volery lors de la première année de formation, nous avons remarqué que les mêmes thématiques nous intéressaient fortement et c'est donc tout naturellement que nous avons décidé de le faire ensemble. De plus, nous considérons notre cohabitation comme un atout, car cela évite la complication des trajets lors du travail sur le terrain. En effet, étant en Valais jusqu'à la deuxième formation pratique, il sera plus facile d'enquêter ici-même.

Comme indiqué *supra*, nous avons de l'intérêt pour les mêmes thématiques. Afin d'être au clair, nous avons fait un *brainstorming* avec tous les sujets que chacune trouvait intéressants.

Les thèmes comme la construction de soi, l'estime de soi et la confiance en soi retiennent particulièrement notre attention. Plus jeunes, et encore aujourd'hui, sans pour autant avoir été harcelées, nous manquons de confiance en nous et nous n'avons pas une très bonne image de nous. Lors de notre stage pratique, durant lequel nous accompagnons des jeunes de 8 à 15 ans, nous avons pris conscience à quel point les enfants et adolescents avaient une mauvaise estime d'eux-mêmes. Nous nous sommes rendu compte que c'est un passage important à l'adolescence et que de travailler cette notion est indispensable.

Il est vrai que l'adolescence est un moment particulier rempli de changement qui peut amener justement à une vulnérabilité. De plus, l'insécurité face au détachement avec les parents et à l'attachement au groupe de pairs si important est particulièrement déstabilisante. Lors de la construction identitaire de l'adolescent, l'identification à un groupe de pairs est primordiale, et si ce groupe est la cause première de rejet alors cette construction est difficile et peu sécurisée. Les concepts de l'estime de soi, l'image de soi et la confiance en

soi sont également impactés.

Tout ce qui englobe ces sujets nous interpellent depuis longtemps. Le harcèlement scolaire est un acte qui se déroule encore trop fréquemment durant la scolarité. Malheureusement, à notre avis, il est encore souvent ignoré (ce n'est pas si grave), voire même caché (tabou), ou alors exposé (réseaux sociaux). Nous pensons que les élèves qui subissent du harcèlement ont encore trop souvent honte d'en parler et le garde pour eux, comme un secret. Les auteurs, eux, adolescents, censés être informés par le biais de l'école, des parents, de divers systèmes d'informations, qu'il s'agit d'actes pouvant amener à de lourdes conséquences, voire des conséquences irréversibles, que leur manquent-ils pour en prendre conscience ?

Ce sont des points qui nous touchent, car ils sont très peu, voire pas du tout, abordés dans le milieu scolaire et il nous paraît important d'avoir des notions sur les éventuelles conséquences que certains comportements peuvent avoir. En effet, à l'adolescence, nous ne nous rendons pas toujours compte que les mots ou les gestes que nous avons envers autrui, et que nous pensons innocents, peuvent laisser des séquelles.

1.2 Questions de départ

Lors de la création du pré projet, nous avons formulé la question suivante : « *Quelles sont les conséquences sur le développement de l'enfant et de l'adolescent ayant vécu du harcèlement scolaire ?* »

Nous souhaitons comprendre comment l'enfant qui n'a pas forcément été harcelé pendant sa scolarité, mais a plutôt été un souffre-douleur ou victime de moqueries, peut se reconstruire par la suite. Comment cet enfant trouve-t-il l'envie de retourner à l'école ? Comment peut-il maintenir le contact avec ces pairs par la suite et garder une sorte de socialisation ? Notre but n'est donc pas de s'intéresser au harcèlement scolaire en soi, mais de rester ciblées et concentrées sur ce que vit l'adolescent et comment il se reconstruit par la suite.

C'est pourquoi nous avons reformulé notre question de départ comme suit :

« *Quels outils un adolescent peut-il mettre en place afin de surmonter un harcèlement scolaire ?* »

Après avoir entamé le cadre théorique, réfléchi autour de la méthodologie de recherche et un retour avec notre directeur TB, nous avons réalisé que ce travail pouvait rapidement se révéler improductif si les séances et les entretiens ne fonctionnaient pas avec les jeunes. Nous nous sommes concentrées uniquement sur le jeune, car c'est ce dernier qui nous intéressait fortement. Avec du recul, nous avons finalement pris la décision de partir du point de vue de l'éducateur. Premièrement, en partant de l'éducateur, le lien avec le travail social est plus marquant, deuxièmement, avoir un entretien avec des professionnels - comme nous dans une année - pourra nous aider pour notre future pratique. Cela nous

permettra d'acquérir divers outils et de récolter des données, d'analyser différentes pratiques et postures professionnelles. Nous composons alors notre question de recherche de la manière suivante : «Quels sont les outils d'accompagnement utilisés par les éducateurs face à un adolescent ayant subi du harcèlement scolaire?».

1.3 Lien avec le travail social

D'après nous, notre thématique s'inscrit dans une recherche de travail de Bachelor en travail social, car le harcèlement touche une large population et c'est un thème actuel. En effet, depuis le plus jeune âge jusqu'à dans le milieu professionnel, nous pouvons retrouver toutes formes de harcèlement comme le harcèlement sexuel, le harcèlement moral ou encore le harcèlement scolaire. Nous pouvons le constater grâce aux émissions télévisées suisses comme «Temps Présent». Nous avons pu retenir de ces émissions que le harcèlement scolaire ne se passe pas uniquement sur les lieux de la scolarité. Ce processus peut également continuer au domicile par le biais des réseaux sociaux. Le travailleur social peut déjà intervenir à ce niveau en faisant le lien entre ces différents systèmes comme la maison, l'école ou encore l'institution sociale. Il peut également effectuer de la prévention auprès des jeunes et des adultes, mais aussi réaliser un travail de reconnaissance auprès des élèves, des familles et des enseignants.

Le milieu scolaire est en lien avec plusieurs sujets, notamment la construction identitaire, la dynamique de groupe ou encore les relations entre pairs. La période de l'adolescence est un moment critique pour le développement tant physique que psychologique. L'adolescent, qui cherche des points de repère stables, peut se retrouver confronter à une mauvaise, voire une perte d'estime de soi. En effet, lors de nos stages pratiques, nous avons été, à plusieurs reprises, face à des adolescents ayant une faible estime d'eux-mêmes, un manque de confiance en eux ou encore une mauvaise image de leur personne. Selon nous, ce sont des thématiques qui peuvent devenir souvent problématiques et que nous rencontrons en institution, par exemple au sein d'un foyer d'urgence ou moyen – long terme. Il est donc important d'être informées à ce propos pour pouvoir faire face à ce type de situations dans notre future pratique.

Le travail social est un métier qui suit l'évolution de la société et qui évolue constamment. Nous l'avons mentionné plus haut, le sujet du harcèlement scolaire est un sujet d'actualité et nous pensons qu'il est nécessaire d'analyser et de comprendre cette problématique à l'heure actuelle en nous adaptant aux nouvelles réalités du terrain et aux nouvelles normes.

1.4 Objectifs professionnels et personnels

Afin de nous aider à réaliser notre travail de recherche, nous posons les objectifs suivants.

Objectifs professionnels

- Avoir des outils éducatifs
- Rencontrer des professionnels qui exercent la même fonction que nous dans un futur proche
- Comprendre et analyser la problématique du harcèlement
- Acquérir et observer de nouvelles postures et pratiques professionnelles
- Acquérir suffisamment de théorie et d'expérience pour pouvoir réagir face à cette situation dans notre futur professionnel
- Savoir comment aborder les thèmes «estime de soi, manque de confiance en soi» avec des jeunes en difficultés

Objectifs personnels

- Confronter nos opinions
- S'organiser
- Tenir nos délais
- Se faire confiance
- Oser et prendre des initiatives

Chapitre 2

Cadre théorique

En nous basant sur la question de départ qui est « *Quels sont les outils d'accompagnement utilisés par les éducateurs face à un adolescent ayant subi du harcèlement scolaire ?* », il nous paraît important que le cadre théorique soit défini afin d'avoir les connaissances suffisantes pour pouvoir poser la problématique et entamer nos recherches sur le terrain.

2.1 Période de l'adolescence

Nous trouvons important de développer la période de l'adolescence, car nous avons pris la décision de nous concentrer sur le sujet de la problématique du harcèlement scolaire, qui se passe, généralement, aux alentours de la tranche d'âge 8-16 ans. La période durant laquelle les enfants et les adolescents font face à différents changements, rencontrent de nouveaux groupes de pairs ou encore recherchent de leur propre identité. Il est donc nécessaire de comprendre cette période, les impacts et les influences pour la suite de notre cadre théorique.

2.1.1 Définitions

La définition du mot « adolescent » tient son origine du terme latin *adolescencia* ou *adolescere* qui signifie « *grandir vers, croître* ». Cannard (2010, p.30) et l'OMS (2019) confirme et complète cette définition en disant que c'est « *la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de dix et dix-neuf ans. C'est une période de transition qui se caractérise par un rythme de croissance élevé et des changements psychologiques importants* ». Bien que l'adolescence soit un stade où le début et la fin ne sont pas les mêmes pour tout le monde, il en résulte quelques critères de changement similaires. En effet, outre les changements physiques apparents, psychologiquement il en existe également pour caractériser le début du stade. Les « *premières tentatives d'affirmer son identité personnelle, de garder ses secrets et d'affirmer ses choix individuels* » par exemple (Cannard, 2010, p.31). La fin, elle, sera déterminée par une « *capacité de se définir en tant que personne indépendante, d'affirmer et d'assumer son identité et* »

ses choix personnels.» (Cannard, 2010, p.31).

Dans son livre, Cannard (2010, p.31) met en avant plusieurs métaphores pour représenter ce moment de vie. Christine Cannard reprend celle de Benghozi (1999) qui compare l'adolescent à une chrysalide, c'est-à-dire une chenille qui devient papillon avec tous les changements nécessaires et inévitables, physiques et psychiques, pour y parvenir. Ainsi, il est décrit que l'adolescence est une «*incontournable période de construction identitaire*» (Cannard, 2010, p.32). Les transformations qui vont survenir durant ce stade vont générer plusieurs sentiments simultanément telles que de l'anxiété, de la fierté et également une certaine affirmation (Cannard, 2010, p.41). Si ces métamorphoses peuvent donner confiance, elles peuvent également avoir l'effet inverse. En effet, un adolescent se trouvant dans la norme croissante et mis en confiance, se verra plus assurant dans ses différentes relations sociales alors qu'un adolescent dit «*en retard*» le sera moins (Cannard, 2010, p.42). La construction d'une image positive passerait par la réussite de tâches ou d'activités généralement associées à une période de plus grande maturité. Ainsi, si l'adolescent réussit ces dernières avant les autres, il se sentira valorisé.

2.1.2 Construction identitaire

L'adolescence est également une période de construction identitaire et de quête d'autonomie. En effet, le jeune cherchera à se différencier de ses parents et, a contrario, il cherchera une ressemblance avec ses pairs. Cette quête, Steinberg ((1990, 2011) dans (Cannard, 2010, p.224) la définit comme «*la capacité de penser, ressentir, prendre des décisions et agir de son propre chef*». Bien qu'un désir de prendre ses distances avec ses parents se crée, il n'en est pas moins nécessaire même primordial pour l'adolescent de se sentir soutenu, de sentir l'amour de ses parents. De plus, les prises de risques, conscientes ou inconscientes, sont essentielles à la construction de son identité tout comme l'influence que son environnement social aura sur lui et vice-versa. «*L'enfance, l'adolescence, sont des périodes charnières de la vie. Il n'y a sans doute rien de pire que d'être «détruit» au cours d'une période durant laquelle on est censé se «construire»* » (Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire, 2019, p.10).

Dans sa recherche d'émancipation familiale, l'adolescent sera confronté à une adaptation sociale qui est définie par la mise en place de mécanismes permettant à l'individu d'appartenir à un groupe. En effet, la personne effectuera des changements l'aidant à son intégration. Toutefois, si l'adhésion aux valeurs, attitudes et opinions du groupe vont contre celles de l'individu propre, cette influence peut interférer, positivement ou négativement, sur le développement de l'adolescent (Berndt, 1999 ; Berndt et Murphy 2002 ; Brown et Larson, 2009, Brown *et al.*, 2008 ; Steinberg et Monahan, 2007 dans Cannard, 2010, p.258). Le groupe de pairs a un rôle dans le processus de développement identitaire.

Finalement, le besoin de sécurité et la quête identitaire seront prédominants lors de l'appartenance à un groupe. En effet, lorsque la vision familiale se différencie de celle du jeune, «*le «nous» sert à dissimuler l'anxiété du «je»*» (Cannard, 2010, p.265).

Le système de valeurs lié à la personnalité pourrait être remis en question. De plus, les

comportements et pensées vont dépendre de l'entourage, du vécu de ce dernier ou encore du milieu dans lequel la personne évolue. Cela aura une influence sur la construction des schémas de pensées ou la construction identitaire, car le désaccord demande un effort psychologique peu agréable et peut amener même à un risque de rejet.

2.1.3 Théorie de l'attachement

Ici, nous aborderons le sujet de la théorie de l'attachement afin de, potentiellement, expliquer pourquoi une personne est plus susceptible d'être la cible de harcèlement, quel qu'il soit.

Dans son livre, Dugravier (2012) expose les quatre types d'attachement repérés par Mary Ainsworth :

1. L'attachement sécure permet à l'enfant de surmonter les difficultés qu'il rencontre grâce aux réponses que la figure d'attachement lui donne. Il est capable de demander de l'aide, car il est conscient que l'adulte répondra à sa demande. La relation est construite de manière chaleureuse, attentive et disponible.
2. L'attachement insécure évitant ne permet pas à l'enfant de compter sur l'aide de la figure d'attachement dans les moments inquiétants ou stressants, car cette dernière est peu disponible ou ne répond pas de manière adaptée à la demande. Ainsi, l'enfant intègre l'automatisme de ne compter que sur lui-même. Les situations de séparation ne l'affectent pas tellement.
3. L'attachement insécure ambivalent/résistant met en avant le besoin de solliciter la figure d'attachement de manière intensive afin d'obtenir une réponse, car cette dernière présente des caractéristiques anxieuses ou préoccupées. Cela prédisposerait les enfants à développer des caractères impulsifs, ayant plus de troubles de l'attention et avec «une faible tolérance à la frustration.» (Dugravier, 2012, p.33).
4. L'attachement désorganisé est lié à la figure d'attachement qui est très fragilisée et que l'enfant doit gérer. En effet, ce dernier n'arrive pas à mettre en place des «stratégie(s) lui permettant de réguler son stress» (Dugravier, 2012, p.33) et ainsi agirait de manière perturbante. De plus, ces enfants développent un contrôle sur la relation qu'ils ont avec leurs parents, car ils évoluent dans un environnement dit imprévisible, incohérent. Afin de maintenir le lien, ils inversent les rôles.

Les types d'attachement vont s'encrer dans «des modèles de relations interpersonnelles fondés sur ces premiers liens» (Dugravier, 2012, p.33) et vont être déterminants sur la manière dont l'enfant va gérer les «attaques» par exemple lors de harcèlement scolaire. Certains vont en sortir plus forts que d'autres.

Tout comme durant l'enfance, l'adolescence est un stade où le jeune est déstabilisé par son désir d'aller explorer, de se distancer de ses figures d'attachement et son besoin de préserver l'amour parental.

2.2 Harcèlement et harcèlement scolaire

Les relations sociales favorisent le développement de la personnalité et des différentes habiletés sociales et peuvent être rythmées par des rapports de force, des émotions intenses et primaires (Saint-Pierre, 2013). Bien que les conflits ne soient pas une situation agréable à vivre, ils permettent néanmoins aux protagonistes de s'affirmer en terme identitaire, de défense de leurs positions ou encore d'expression de leurs besoins. Le sentiment d'agressivité peut donc être perçu comme nécessaire à la résolution d'un désaccord.

2.2.1 Définitions

Dans son livre, Saint-Pierre (2013) utilise le terme «*intimidation*» en synonyme de harcèlement lui permettant également de rendre la lecture de l'ouvrage plus léger. Ainsi, l'auteur nous parle des différentes formes possibles de comportements intimidants telles que *l'intimidation verbale*, qui consiste à s'adresser à la personne en utilisant des mots, des termes ou encore des insultes ayant pour but de rabaisser ou d'humilier.

Ces comportements peuvent s'avérer difficilement réparables à cause de la subtilité de son utilisation. En effet, aucune trace physique n'est présente et ne peut témoigner de la souffrance entraînée par la répétition de ces mots, mais il n'en résulte pas moins que des blessures psychologiques sont causées. A contrario, *les intimidations physiques* peuvent être visibles, car il s'agit de comportements impliquant des gestes tels que pousser, pincer ou encore cracher sur la personne. Le vol des affaires personnelles fait également partie de cette catégorie. Saint-Pierre (2013, p.20) met en avant que plus la personne sera physiquement imposante, plus l'intimidation peut être dangereuse. De plus, *l'intimidation relationnelle ou sociale* est définie par le rejet et l'exclusion d'une personne, en entachant son image ou encore en faisant circuler des rumeurs à son sujet. Saint-Pierre (2013, p.20) met en avant également la *cyberintimidation* qui consiste à utiliser les moyens technologiques, notamment à travers les réseaux sociaux, pour intimider ou nuire à la personne.

Différentes connotations sont souvent mises en avant. En effet, «*qu'elle soit physique, verbale, relationnelle ou virtuelle, l'intimidation peut avoir une connotation sexuelle (...), aussi une connotation raciale ou religieuse (...)*» (Saint-Pierre, 2013, p.21). Bien souvent, une coexistence des différentes formes d'intimidation et de connotations est présente.

L'adolescent s'inscrit dans différents environnements dont celui de la scolarité. Ainsi, lorsque nous parlons de harcèlement, l'auteur Jacques Pain, lui, utilise le plus souvent le terme de school-bullying qui est traduit par *malmenance* même si ce terme n'a pas été officialisé. Si nous reprenons le terme anglais bullying il se traduit par le mot *harcèlement* ou désigne une violence entre élèves (Pain, 1999).

Selon l'auteur (Olweus, 1999) le harcèlement se définit de la manière suivante :

«*Un élève est victime de violence lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves*».

2.2.2 Les caractéristiques

Il y a trois caractéristiques communes lorsque nous parlons de processus d'intimidation telles que (Bellon & Gardette, 2010) :

1. *«La répétition des actes, des gestes sur une longue durée.»*
2. *«La disproportion des forces, c'est-à-dire un déséquilibre des forces en lien avec un rapport de domination ou prise de pouvoir physique et/ou verbal.»*
3. *«La volonté de nuire. Avant que cette volonté apparaisse volontairement, les premières brimades se font sous un aspect de jeux, mais lorsque le processus perdure, les agresseurs agissent de manière explicite et ne peuvent plus nier l'impact de leurs agissements.»*

Selon l'UNICEF, 10 % des élèves en scolarité obligatoire seraient victimes de harcèlement. Ce dernier figure parmi les risques psychosociaux, concept regroupant les enjeux sociétaux, environnementaux et individuels. Cela commencerait par des moqueries dans la cour de récréation, par des surnoms lors des cours de sport et s'intensifierait sur les réseaux sociaux une fois l'école terminée. Les rumeurs sont aussi présentes pendant le processus, il est très compliqué de s'en débarrasser, car c'est « parole contre parole » et une personne seule contre le groupe ne fait pas le poids et a plus de peine à rétablir la vérité. Pendant ce temps, les insultes continuent d'être émises et peuvent contribuer à une escalade de la violence à travers la dégradation des affaires personnelles notamment.

L'ostracisme, le fait d'exclure une personne, est une étape supplémentaire dans le mouvement du harcèlement. Une intensification de la solitude et de l'isolement de la personne se fait ressentir. La maison, qui peut être considérée comme un refuge ne l'est presque plus, car les réseaux sociaux prennent le relais. En effet, à travers les messages, Facebook ou d'autres applications de partage, les harceleurs peuvent toujours atteindre la victime, à tout moment, de jour comme de nuit. Les parents, voire les enseignants, ne se rendent pas toujours compte de la situation de leur enfant / élève et d'autant plus si cela perdure sur les réseaux sociaux, car bon nombre d'entre eux ne maîtrisent pas forcément ces nouvelles technologies. Ceci a fait émerger un nouveau terme : le cyber harcèlement. Cette violence dite du « sous-marin » rend la détection des risques quasi impossible. Dans son livre Saint-Pierre (2013) évoque également la complexité d'identifier le harceleur, car il est facile de prétendre être une personne, et ainsi on ne saura pas réellement si la personne à laquelle on s'adresse est effectivement celle souhaitée. L'avantage pour le harceleur est qu'un sentiment de puissance et d'impunité naît en lui, et lui donne ainsi l'envie de continuer. Le danger pour la personne harcelée est que, souvent, elle doit faire face seule à ces commentaires ou à la diffusion de photographies dites « intimes ». À force de répétition, le risque d'un suicide augmente (Rochat, 2015).

Lors d'un harcèlement scolaire, il est primordial de parler des trois rôles principaux. Afin de mieux comprendre la relation entre ces différents protagonistes, nous pouvons la représenter par le schéma suivant :

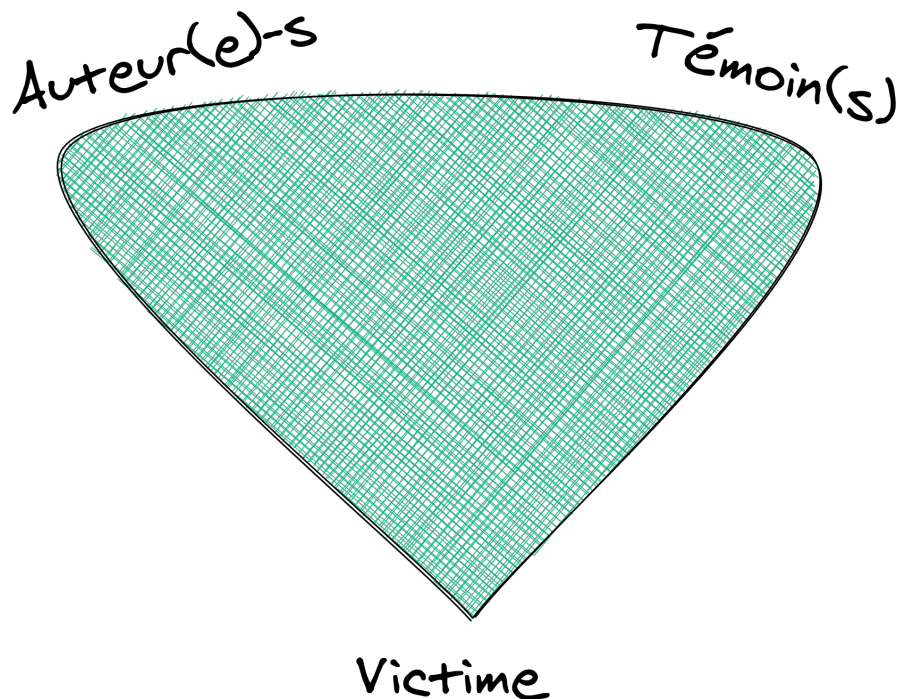


FIGURE 2.1 – Le triangle du harcèlement

Ce triangle représente la relation entre les différents acteurs d'une situation de harcèlement. En effet, il y a situation de harcèlement lorsqu'il y a un ou des témoins. Ces derniers peuvent être directs, présents au moment des faits, ou indirects, absents au moment des faits. Au moment où l'auteur raconte l'événement à une personne, celle-ci devient témoin indirect (voyeur). S'il ne prend pas position, il devient auteur à son tour, a contrario, si le témoin se positionne, il sera considéré comme défenseur de la victime. Selon le cours de Mme Lorenz (2019), il n'y pas de profil type pour chaque personne de ce triangle, mais il présente quand même des tendances.

Auteur Nous pouvons mettre en avant quelques caractéristiques communes des auteurs ; ce sont souvent des enfants/adolescents qui sont populaires, qui aiment être drôles et qui désirent se mettre en avant. Généralement, ils cachent leur manque de confiance en eux en dominant et en contrôlant une situation, ce qui leur permet d'avoir de la puissance et reprendre confiance. Ils sont aussi connus pour ne pas ressentir de l'empathie envers leur victime, il n'y a pas de remords ou de culpabilité.

Victime Fréquemment, les victimes sont des personnes différentes, plus faibles ou qui se retrouvent en retrait à l'école. Le harceleur s'attaque plus facilement à elles, car elles ont un manque d'estime d'elles-mêmes, une image négative et une remise en question constante ce qui fait d'elles des proies faciles à atteindre. À force, la victime commence à

croire ce qu'on lui dit et cela renforce son mal-être. Cette situation mène principalement à l'échec scolaire, mais les conséquences peuvent être multiples.

Témoins Les témoins ont tout autant d'importance dans la relation triangulaire. Ce sont souvent des personnes qui sont mal à l'aise et ambivalentes, car elles ne savent pas comment agir face à la situation. Les témoins se sentent stressés et vivent un sentiment d'insécurité à maintes reprises, car ils ont peur d'être harcelés à leur tour. Ils ont également un sentiment de culpabilité accompagné d'une forte dissonance cognitive «je me mets de quel côté?».

2.2.3 Conséquences du harcèlement

Les conséquences pour la victime sont multiples (Bellon & Gardette, 2010) (Rochat, 2015) :

Psychologiques La personne peut passer d'un état joyeux à un état éteint, se renferme sur elle-même. Un sentiment de mal-être naît, une perte de l'estime de soi également ou encore l'apparition de stress, d'angoisse, et même de phobie.

Physiologiques Plusieurs troubles peuvent apparaître tels qu'un trouble du métabolisme qui se traduit par un arrêt de croissance pour certains enfants, un trouble alimentaire comme l'anorexie et la boulimie, ou encore un trouble du sommeil. Il s'agit d'une somatisation.

Sentiment d'insécurité La victime interprète les intentions des autres avec suspicion et est plus souvent sur la défensive. Son envie d'aller vers les autres diminue et parfois même disparaît ce qui accentue son sentiment de solitude et son isolement. Ce dernier renvoie une image négative et agressive.

Scolaires De nouvelles difficultés peuvent apparaître tels qu'une rupture de motivation, un décrochage scolaire, des résultats en baisse, de l'absentéisme à répétition ou même un redoublement, une réorientation ou un changement d'établissement.

Toutes ces conséquences du harcèlement peuvent amener à des souffrances, ce qui peut, par conséquent, rendre l'adaptation psychosociale difficile.

Le sentiment de déshumanisation fait également partie des conséquences d'une situation de harcèlement et peut donc entraver la construction identitaire. Une vulnérabilité se crée face à l'image que les autres ont de la personne, ce qui peut entraîner un fort sentiment d'insécurité, une perte d'estime de soi et une perte de confiance en soi également. Elle risque au fil du temps de se renfermer sur elle-même et de développer des attitudes défensives tels que les pleurs, la plainte ou l'évitement (Camuset et Zamporollo, 2010), (Lamia et Esparbès-Pistre, 2004).

De plus, lorsque la personne harcelée n'est pas prise en compte dans sa détresse psychologique, cela peut être une source de somatisation et ainsi s'exprimer physiquement par des maladies organiques. Dans certains cas extrêmes, cette non-prise en compte pousse la personne vers un passage à l'acte suicidaire, car pour elle, c'est la seule issue possible pour faire cesser ses souffrances (Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire, 2019).

Bien que le harcèlement soit vécu de manière différente selon les personnes, la solitude reste le point commun entre toutes. La peur et la honte de s'exprimer, d'exprimer les souffrances entraîne un repli sur soi et la famille est souvent surprise lorsqu'elle apprend ce vécu. Ce silence, motivé par l'envie de protéger l'entourage, peut amener à de nombreuses conséquences tels que des états de stress post-traumatique, tout comme les victimes de guerre. Elles peuvent être envahies par des flash-back, des cauchemars nocturnes ou encore de l'évitement, des phobies et de l'hypersensibilité, qui est la cause d'un épuisement physique et psychique (Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire, 2019).

2.3 Estime de soi

L'adolescence, comme mentionnée plus haut, est une période de vulnérabilité. Les changements inévitables remettent en question la perception que nous avons de nous-mêmes et de comment les autres nous perçoivent également. Dans son livre, Cannard (2010, p.43) nous démontre que l'apparence physique ne joue pas un rôle moindre dans l'estime de soi «*L'image sociale semble soumise à des constantes esthétiques faisant en sorte que certains types physiques seraient considérés comme plus attirants que d'autres. Cette réalité synthétise l'estime de soi.*». Durant ce stade, l'adolescent se pose des questions concernant son identité et cherche à la confirmer auprès d'autrui. Erikson ((1968, p.50) dans Cannard, 2010, p.187) définit l'identité personnelle comme le mélange entre «*la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité.*» Le concept de soi est la manière dont l'adolescent va se définir. Il se distingue de l'estime de soi, manière dont l'adolescent va s'évaluer, et de la présentation de soi, celle dont l'adolescent se présente tant bien à lui-même qu'aux autres (Cannard, 2010, p.188). Ainsi, par le rejet des repères familiaux, des sentiments étranges et angoissants surviennent à cette période et nécessitent une recherche d'un nouvel idéal de soi. Ce dernier permettra à l'adolescent d'avoir une «*réassurance narcissique*» (Cannard, 2010, p.189), qui par le passé était investie par les parents. La construction identitaire ne vient pas seulement de l'adolescent et des perceptions qu'il a de lui, mais également de personnes autres et des expériences vécues (Cannard, 2010, p.189).

Le concept de soi et l'estime de soi sont deux domaines de la connaissance de soi qui se rapprochent. Une différence est néanmoins notable. En effet, le concept de soi met en avant la description que la personne fait d'elle-même, il s'agit donc d'une «*composante cognitive du Soi*» (Cannard, 2010, p.201). L'estime de soi est définie par des attitudes et des évaluations globales que la personne se fait d'elle-même, ainsi il s'agit d'une «*compo-*

sante évaluative du Soi» (Cannard, 2010, p.201). En conclusion, la connaissance de soi passe inévitablement par ces deux composants : l'estime de soi et le concept de soi.

Ce concept de soi «*repose à la fois sur l'image de soi et l'image sociale de soi*» (Cannard, 2010, p.201). En effet, l'image de soi est la description que la personne se fait d'elle-même en tenant compte de ses goûts, de ses intérêts, de son physique ou encore de son rôle et de ses valeurs et tout cela malgré les éventuels changements. L'image sociale de soi est, quant à elle, l'image que la personne se fait d'elle-même, mais en lien avec la perception que l'autre a d'elle (Cannard, 2010, p. 201). L'estime de soi provient du mélange de ces deux images que la personne possède.

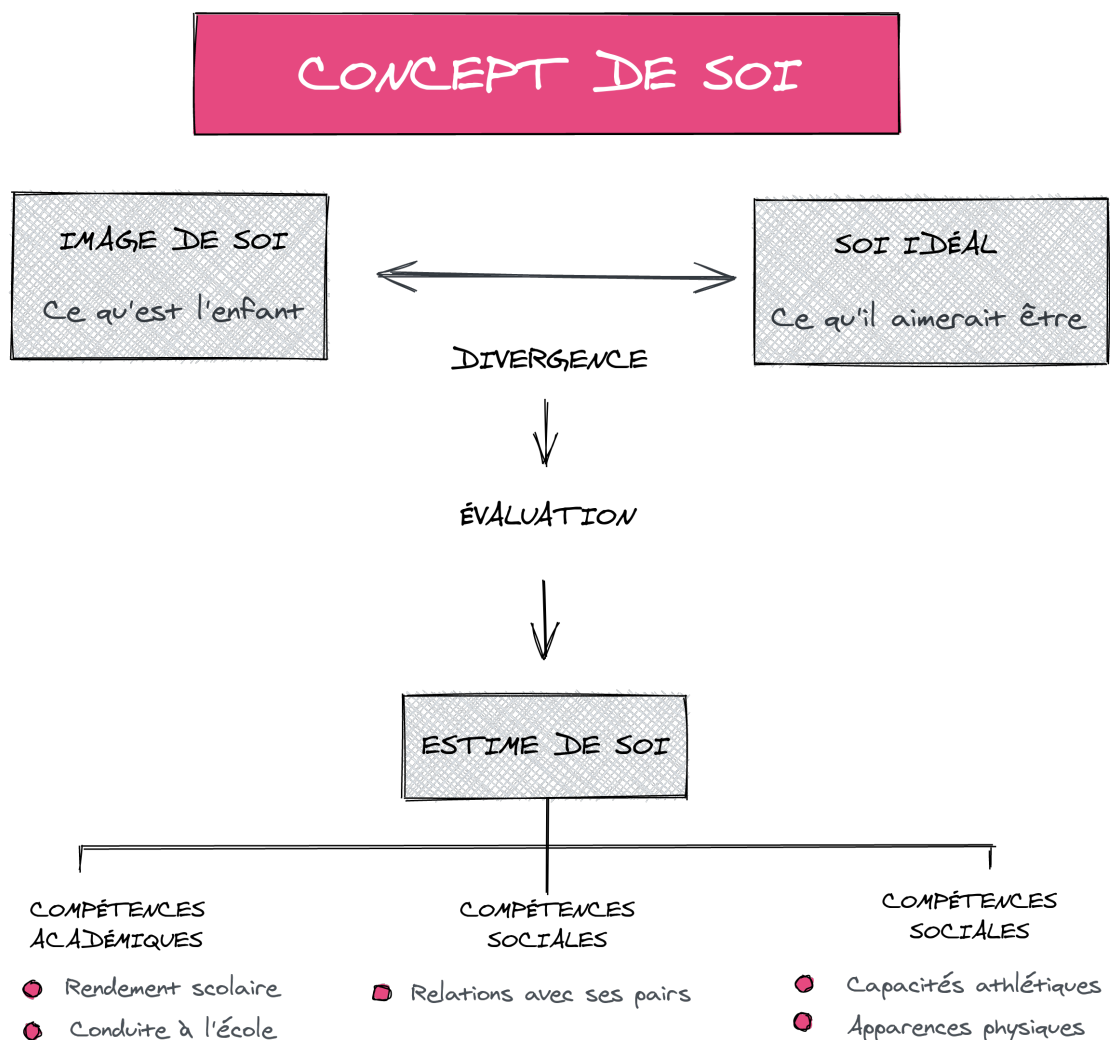


FIGURE 2.2 – Schéma de l'estime de soi

Inspiré de <http://www.estimesoietdesautres.be/concept-approche-contemporaine.html>

L'estime de soi est également définie comme «*l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui.*» (Cannard, 2010, p. 204). De plus, Canard (2010, p. 204) cite James et Cooley qui ont, en 1890, défini l'estime de soi comme «*le rapport entre les réussites et les aspirations*», c'est-à-dire que plus une personne atteint ses objectifs fixés, plus son estime d'elle-même sera haute. Finalement, Cooley ((1902) dans (Cannard, 2010, p. 204) explique que les enfants, dès leur plus jeune âge, cherchent à plaire à autrui et vont donc adapter leur comportement aux personnes importantes, par exemple les parents. À l'adolescence, il s'agira plutôt du groupe de pairs.

L'estime de soi est présente dans plusieurs domaines. En effet, l'individu peut se sentir en confiance et en aisance dans le sport, par exemple, et son estime de lui-même sera donc plus élevée que, par exemple, dans les arts, s'il ne s'estime pas à la hauteur. Il s'agit donc de «*(...) l'addition de plusieurs estimes de soi spécifiques (...) et pouvant fonctionner de manière relativement indépendante les unes des autres.*» (Cannard, 2010, p. 206).

Plusieurs facteurs et événements favorisent ou défavorisent l'estime de soi. En effet, le fait d'intérioriser les jugements que les autres, par exemple, ont à notre égard peut influencer, tant en bien qu'en mal, notre perception sur nos capacités de réussite. De plus, le système éducatif parental joue également un rôle dans la haute estime que l'individu peut avoir de lui. En effet, si la relation est basée sur l'apprentissage de la négociation, de la communication ou encore de l'encouragement à la prise de décision, une certaine confiance en soi se crée. A contrario, si la relation est basée sur «*le contrôle, la contrainte, la faible communication entre les parents et l'enfant, et l'encouragement à l'accommodation*» (Cannard, 2010, p. 211), l'enfant ou l'adolescent en construction identitaire aura du mal à avoir une bonne estime de soi.

Dans le livre «*L'estime de soi, s'aimer pour mieux-vivre avec les autres*», les auteurs Christophe André et François Lelord citent la définition venant d'un adolescent comme la suivante : «*L'estime de soi ? Eh bien, c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit, on l'aime ou pas*» (Lelord & André, 2011, p. 13). Cet ouvrage met également en avant la provenance de l'estime de soi. En effet, les auteurs expliquent alors que l'estime que nous nous portons est liée à la qualité de la relation que nous entretenons avec nos parents. C'est, donc, depuis notre enfance que se construit l'estime de soi. Il s'agit d'un apprentissage qui est, bien sûr, en lien avec l'éducation et l'amour que nous portent les figures d'attachements. De plus, les facteurs qui augmentent cette estime de soi sont les suivants : apprendre à être socialement compétent, c'est-à-dire se sentir à l'aise dans les groupes et à y faire sa place sans agressivité, réussir dans les tâches attendues par la société et en se montrant désirable pour les autres (Lelord & André, 2011). Il est donc rapidement possible d'observer si une personne a une haute estime d'elle-même ou, au contraire, peu d'estime d'elle-même. La première personne est davantage capable de prendre les responsabilités de sa vie, elle est ce qu'elle veut être et fait ce qu'elle veut faire. La deuxième personne, avec peu d'estime d'elle-même, rencontre davantage de difficultés dans sa vie personnelle, relationnelle et professionnelle. Elle se sent souvent coupable et peu sûre d'elle-même. Pour chaque auteur, c'est encore difficile de définir simplement l'estime de soi, mais il en ressort tout de même deux aspects complémentaires :

- D'une part, «*la perception d'une compétence personnelle*» ;
- D'autre part, «*la conviction intime d'avoir de la valeur en tant que personne*».
(Poleterri & Doobs, 1998, p. 14)

Les deux auteurs reprennent ces deux aspects en parlant de l'être et de l'agir. En d'autres termes, l'estime de soi est le jugement que nous portons sur notre capacité de faire face aux expériences de la vie, de comprendre et de maîtriser les problèmes. Sur le fait également d'accepter pour nous-mêmes le droit au bonheur, à la joie et à notre existence unique et irremplaçable. Plus l'estime de soi est présente, plus il y a des possibilités de voir la vie positivement et de vivre dans la joie. Par contre, comme mentionné plus haut, l'estime de soi provient en partie de l'éducation des parents depuis le plus jeune âge. Comment l'estime de soi se manifeste-t-elle si l'enfant n'a pas eu l'opportunité de développer une bonne estime de lui ? Arrivant à l'âge adulte, certaines répercussions sont visibles, certains traumatismes vécus durant cette période restent présents (Poleterri & Doobs, 1998).

L'estime de soi est le premier aspect touché par le harcèlement scolaire. Si nous prenons l'exemple d'un jeune adolescent n'ayant pas la dernière marque de chaussures à la mode, et que les autres ne cessent de le lui faire remarquer de manière répétitive, celui-ci pourra se sentir rabaissé et ainsi avoir une faible estime de lui. Cette faible estime de soi ne va pas seulement être visible chez une personne d'apparence plus fragile, mais également chez une personne qui va tout donner pour ne pas être reconnue comme telle. Lors d'un témoignage, il ressort justement que «*fragilisé en son for intérieur, il tente, tant bien que mal de donner le change. Il bombe le torse, tente maladroitement d'attirer l'attention, de donner à tout prix une image forte de lui-même, de ne surtout pas renvoyer une image faible.*» (Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire, 2019, p. 68).

2.4 Résilience

Sajus (2018, p. 40) définit la résilience comme «*(...) une aptitude du sujet à dépasser un traumatisme et/ou à poursuivre son développement dans un environnement insécure.*». De plus, il ajoute que ce processus est en constante évolution et adaptation durant les années de sa vie. En effet, le fait qu'une personne âgée ayant toujours été autonome, se retrouve dans un home parce qu'elle n'est plus capable de s'occuper d'elle-même sans se mettre en danger, peut tout autant être traumatisant que les violences subies par l'adolescent. Ainsi, la résilience ne touche pas une tranche d'âge en particulier, il s'agit plus d'événements qui surviennent à une période et qui nécessitent de mettre en place ce processus. Cela variera selon les circonstances comme «*les rencontres, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de vie.*» (Sajus, 2018, p. 43).

Sajus (2018, p. 41) met également en évidence que cela ne concerne pas uniquement l'individu, mais également un groupe. Il prend l'exemple d'un génocide ou d'un attentat : la population touchée, directement ou indirectement, devra alors faire face à ce traumatisme de manière commune. À ce sujet, Sajus (2018, p. 42) parle de cheminement afin de décrire le concept de résilience, car il présuppose qu'il va falloir à la personne ayant vécu un

traumatisme « (...) d'identifier le traumatisme de vie, de mettre en place des stratégies et d'avoir à sa portée les potentialités ou ressources nécessaires pour s'orienter vers un nouveau développement. ».

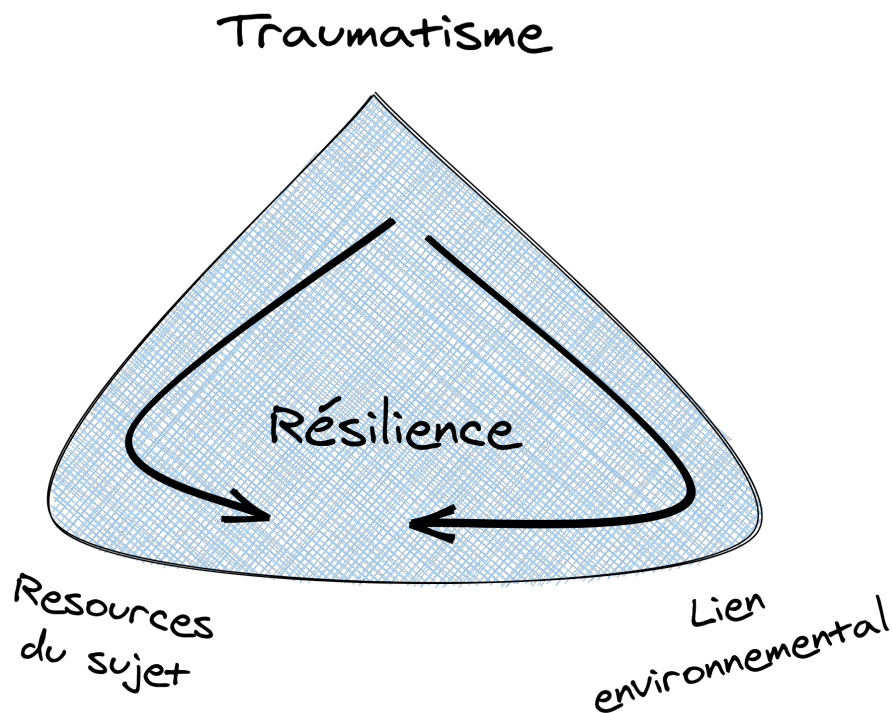


FIGURE 2.3 – Le triangle de la résilience

Le schéma supra représente la relation triangulaire liant les différents éléments favorisant la dynamique du concept de résilience. En effet, la personne, se trouvant de manière générale dans un environnement insécure et ayant vécu un traumatisme, cherchera à mobiliser ses ressources afin de s'en sortir, d'entrer dans un processus de résilience. Ainsi, ce cheminement participera au développement d'un regard positif sur soi, de l'estime de soi, ou autrement dit une « *bonne narcissisation*. » (Sajus, 2018, pp. 42-43).

Comme expliqué précédemment dans le développement de l'enfant et de l'adolescent, les liens d'attachements sont primordiaux pour un bon développement et une bonne construction identitaire. Ainsi, si l'environnement insécure devient sécure, que la personne fait des rencontres lui permettant d'être apaisée et de commencer à avoir une image positive d'elle-même, alors ces facteurs l'aideront à dépasser son traumatisme (Sajus, 2018, p. 43). Ces personnes rencontrées peuvent être considérées comme *tuteurs de résilience*, c'est-à-dire qu'elles vont guider et soutenir la personne dans son processus de résilience. Elles seront considérées comme importantes, marquantes dans le changement opérant. À contrario, l'échec de ce processus sera défini par le terme « désilience » qui montre que le sujet n'a pas su mobiliser ses ressources, internes comme externes, lui permettant de poursuivre son bon développement.

Chez l'adolescent, il existe différents facteurs de risques qui peuvent amener à un traumatisme, Sajus (2018, pp. 53-54) en cite quelques-uns :

- Les attitudes parentales inefficaces de l'ordre de la carence affective, d'une surabondance affective pathogénique (type fusion), d'une discrimination systématique de l'enfant, etc.
- Les abus physiques.
- L'abandon.
- Les addictions éventuelles intrafamiliales.
- Etc.

Le traumatisme de l'adolescent peut être si profond qu'un état de stress post-traumatique est visible. Celui-ci accentuerait les difficultés scolaires, par exemple, dues à une mauvaise adaptation. Par ailleurs, selon Tisseron (2017), la résilience regroupe plusieurs facteurs :

Internes Nous retrouvons le facteur *génétique* qui est lié aux gènes et à l'hérédité, le facteur *cognitif* qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances, et le facteur *comportemental* qui est l'ensemble des réactions observables chez un individu placé dans son milieu de vie et dans des circonstances données (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012).

Environnementaux Ces facteurs sont relatifs à l'environnement de l'individu.

La réaction d'une personne dans une situation donnée va être influencée par ces différents facteurs et peut varier d'une personne à l'autre malgré des ressemblances en matière d'environnement, de vécu ou même de personnalité. En effet, les membres d'une famille, ayant vécu les mêmes épreuves peuvent, chacun à leur manière, réagir distinctement les uns des autres, car ils n'ont pas développé les mêmes stratégies pour acquérir des savoirs ou pour surmonter un événement.

Masten & Coatsworth (1998) évoquent également trois catégories de facteurs de protection et de ressources qui sont susceptibles d'aider une personne à avoir une « *sécurité suffisante, une bonne qualité d'interrelations et un soutien affectif quoi qu'il arrive* » :

- **Les ressources internes de l'individu** qui regroupent le fonctionnement intellectuel que cela soit le QI ou la capacité à planifier et résoudre des problèmes, l'estime de soi ou encore la capacité à utiliser de façon adéquate les mécanismes de défense disponibles (Masten & Coatsworth, 1998).
- **Les facteurs de protection familiale** qui mettent en avant la relation avec les parents du type structurants, soutenant et compétents, mais également avec un membre autre de la famille. Une « bonne éducation » est sous-entendue également ici (Masten & Coatsworth, 1998).
- **Les facteurs de protection extrafamiliaux liés à la société et à la culture** qui incluent les relations avec les amis, les voisins ou tout autre adulte qui n'appartient pas à la famille (Masten & Coatsworth, 1998).

Nous pouvons donc voir que certains facteurs sont liés à la personne elle-même, qu'elle peut ou ne peut pas les contrôler ou les modifier et que d'autres sont liés au contexte dans lequel elle évolue. Tous les facteurs ou ressources sont nécessaires afin que les individus puissent se construire sur des bases solides et puissent faire face aux coups durs de la manière la plus protectrice possible.

«Le harcèlement laisse des traces, c'est un fait, mais des ressources existent pour s'en libérer et permettre de retrouver cette confiance qui a tant manqué» (Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire, 2019, p. 11).

2.5 L'accompagnement socio-éducatif

Afin de définir le rôle d'un travailleur social ou éducateur social, il est important de définir ce qu'est le travail social. En effet, il est bien compliqué de mettre des mots clairs et précis sur le quotidien d'un travailleur social, car il y a autant de définitions possibles que de populations concernées. Sande, Beauvolsk & Renault (2011, p. 3) mettent en avant le fait que le travail social touche toutes les classes sociales. La Fédération internationale des travailleurs sociaux ((2001 dans (Sande, Beauvolsk, & Renault, 2011, p. 3) décrit plus simplement le métier par *«profession qui cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines, la capacité et la libération des personnes, afin d'améliorer le bien-être général»*. Le concept de bien-être ressort donc dans cette définition. Ce dernier est la possibilité d'accéder à tous les moyens mis à disposition par la société afin d'être et de se sentir comme individu à part entière au sein de la société (Sande, Beauvolsk, & Renault, 2011, p. 5).

Les garants de ce sentiment d'individualité sont appelés travailleurs sociaux et peuvent être séparés en deux catégories selon Sande, Beauvolsk & Renault (2011, p. 8). En effet, la première catégorie aura une vision plus axée sur le fait que la personne doit s'adapter aux bons fonctionnements de la société et que si, elle n'y arrive pas, la société ne sera pas remise en question. La deuxième, elle, voit la société comme composée de groupes ayant des intérêts discordants. Cette perspective laisse supposer que plus un groupe est puissant plus il sera en mesure d'atteindre ses propres objectifs tout en contraignant le groupe plus faible.

Ainsi, le travail social répond aux différents besoins de tout type de population. Son point de départ dans une situation donnée *«n'est ni l'individu ni l'environnement (famille, école, quartier, communauté, société, etc.), mais bien les interactions dynamiques entre les deux.»* (Sande, Beauvolsk, & Renault, 2011, p. 10).

2.5.1 La posture professionnelle

La posture professionnelle est une notion encore floue et difficile à définir dans le domaine du travail social, mais c'est un concept essentiel à comprendre pour l'accompagnement des personnes concernées. Cela permet une communication qui fonctionne et une action pertinente (Portal, 2012). Il est donc important de différencier deux termes, que nous

entremêlons souvent, le «*positionnement*» et la «*posture*». Même si la notion de «*posture*» a émergé bien plus tard que celle du «*positionnement professionnel*», elle est actuellement fort présente dans le vocabulaire du champ social.

C. de Robertis (Portal, 2012, p. 9) définit le positionnement comme étant «*la manière dont le travailleur social se situe en tension à l'intérieur des pôles constitutifs de son intervention* :»

- *Le cadre législatif*
- *L'institution employeuse, ses missions*
- *L'usager*
- *Les valeurs, la déontologie professionnelle*

Lorsque le travailleur social se pose les questions suivantes : «*Que dois-je faire dans cette situation ?*» ou encore «*Qu'est-ce qui est attendu de moi en tant que professionnel ?*», son positionnement professionnel est la réponse à ses questions, c'est un processus de réflexion qui mène à une prise de décision dans une situation donnée.

La posture, Maela Paul la définit comme suit : «*il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales*» (Paul, 2004, p. 153). La posture traduit alors une façon de se tenir physiquement, mais aussi humainement. Elle caractérise la manière dont le travailleur social se positionne dans la relation d'aide, et se manifeste lors de la relation individuelle à l'autre. C'est une ligne de conduite professionnelle (Le Bossé, 2016). Nous pouvons donc en déduire qu'une posture est plus ou moins égale à une attitude liée et guidée par des valeurs, des valeurs qui nous sont propres, comme nos expériences et notre vécu personnel. Elle renverrait davantage au «*soi professionnel*», voire au «*soi personnel*» (Chamla dans (Portal, 2012, p. 64)).

Souvent, dans nos interventions avec les personnes que nous accompagnons, en tant que professionnels, nous avons tendance à agir par rapport à l'interprétation et au regard que nous nous sommes faits de la personne prise en charge. À ce stade, nous voyons l'autre au travers de ses aspects négatifs, de ce qui ne va pas, et répondons à ces manques-là. L'auteur exprime qu'il est important de favoriser le changement de regard en prenant plus en compte le point de vue de la personne. Nous pouvons effectuer un lien avec l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir dont l'intervenant est expert, mais dont la personne concernée l'est aussi ; ils sont sur un pied d'égalité. Dans cette approche, nous travaillons à partir de la personne, d'où elle vient et comment elle-même voit son problème. Cela permet d'accompagner la personne où elle veut aller, de l'écouter, mais surtout de changer notre regard posé. Si nous changeons ce regard, notre posture bouge également et les personnes accompagnées vont évoluer à partir d'elles-mêmes (Portal, 2012).

Il y a trois postures professionnelles principales selon Le Bossé (2016) :

Le sauveur Le travailleur social qui agit dans cette posture oublie de s'appuyer sur l'expertise de la personne. Il voit l'autre au travers de ses propres manques et carences.

Il met en place ce qui est «bon» pour lui-même et non pour la personne, car c'est lui qui sait, et il souhaite imposer sa propre vision. Il considère donc la personne comme un objet d'intervention et comme un sujet de sa propre expérience.

Le «policier» Dans cette posture, le travailleur social est plutôt centré sur les règles. Il est garant du cadre en le faisant respecter. Il ramène rapidement les usagers à la réalité et garde souvent ses distances avec les personnes qu'il accompagne.

Le passeur Le passeur se met à la hauteur de l'utilisateur, il se trouve à côté de lui, ce qui lui permet de franchir seul l'obstacle. Le travailleur social l'aide, mais ne fait pas à sa place. L'utilisateur doit trouver par lui-même «les solutions». L'intervenant est un agent de changement qui contribue à faire bouger le contexte, la personne. Ils tracent le chemin ensemble.

L'auteur dit qu'il y a une de ces postures qui permet à la personne de grandir, et de trouver pied dans sa vie, mais l'éducateur doit la mettre en lumière au bon moment. Cependant, il ne dira jamais que l'une ou l'autre posture est «fausse». Cela dépend du contexte dans lequel le travailleur social se trouve (Le Bossé, 2016).

2.5.2 La résonance

Que faisons-nous, en tant qu'éducateurs, lorsque des émotions traversent nos interventions et que nous n'arrivons plus à contrôler la situation? Qu'est-ce qu'est réellement une résonance?

La définition de résonance est la suivante, selon le dictionnaire de psychologie de Norbert Sillamy : «*Mode de retentissement d'un événement sur le psychisme d'une personne. Chaque individu réagit différemment aux situations dans lesquelles il se trouve.*» ... «*On parle encore de résonance, en psychologie, pour désigner la communication non verbale qui peut exister entre les personnes, grâce à quoi nous connaissons et éprouvons les sentiments (chagrin, joie...) d'autrui. Cette intuition (ou empathie) est particulièrement nette chez la mère à l'égard de son enfant.*» (Sillamy, 1994). Nous comprenons alors que les résonances sont comme une intuition ou de l'empathie qui apparaissent dans les échanges non verbaux, par exemple les postures, les gestes ou encore le regard. Il s'agit de paramètres difficiles à contrôler et à maîtriser. Ce sont souvent des réponses émotionnelles inconscientes chez une personne face aux paroles et à la présence d'une autre personne.

Lorsque l'auteur Mony Elkaïm parle de résonance, il la définit comme «*un processus d'écoute des émotions*» (Cyrulnik & Elkaïm, 2010, p. 12). Des émotions qui surviennent sans qu'on comprenne pourquoi elles émergent de cette manière et à ce moment-là. À ce stade, il y a des avis divergents dans la façon de réagir et de contrôler ses émotions. Certains professionnels essayent de «*rester neutre*» sans projeter leurs résonances et ce qu'ils ressentent sur la personne avec qui ils travaillent. D'autres tentent plutôt d'accepter les émotions, de ne pas les ignorer, et de justement profiter de les utiliser dans leurs interventions. L'auteur a choisi cette dernière pratique pour nous expliquer le processus.

Selon lui, il est donc important d'accepter de mettre des mots sur et de travailler avec nos émotions. Nous pouvons donc effectuer le lien avec la cybernétique de second ordre, qui met en avant que l'observateur, donc le professionnel, fait partie du système qu'il est en train d'observer, ceci signifiant que lui-même fait partie du processus d'observation et le construit. Les émotions et les résonances qui surgissent de nulle part prennent alors un sens et une fonction dans le système, non seulement auprès de l'intervenant, mais aussi auprès de la personne que nous accompagnons. Ainsi, la relation qui existe entre le professionnel et l'autre personne est toute aussi importante que la personne en elle-même (Cyrulnik & Elkaïm, 2010). Dans un autre livre, Mony Elkaïm va plus loin dans sa définition en disant que *«la résonance n'est pas un fait objectif, il ne s'agit pas d'une vérité cachée que l'on devrait faire apparaître à travers un point commun à différents systèmes ; elle naît dans la construction mutuelle du réel qui s'opère entre celui qui la nomme et le contexte dans lequel il se découvre entraîné de la nommer.»* (Elkaïm, 2005). Les résonances font partie du processus de la relation d'aide et c'est difficile d'en faire abstraction pour le professionnel, car les expériences, l'histoire de vie des deux individus et le contexte peuvent survenir sans que nous le demandions. Il est donc logique que cette résonance naisse uniquement lorsqu'il y a une relation et que le contexte est favorable au partage d'émotions et à la communication. L'auteur met en avant l'importance de l'honnêteté émotionnelle auprès du patient. En tant que professionnel, nous devons avoir le courage de dévoiler nos propres faiblesses, cela permettra à l'usager de se sentir au même niveau que nous, le mode d'infériorité diminuera, et son estime augmentera (Elkaïm, 2005).

Wilber, dans son livre, se questionne sur les conséquences de ne pas nommer ses émotions, ses résonances et de se mentir à soi-même *«... Je pourrais vous mentir intentionnellement. Je pourrais tenter de la faire paraître autrement de ce qu'elle est en réalité. (...). Qui plus est, et ceci est crucial, je pourrais me mentir à moi-même. Je pourrais tenter de me cacher à moi-même des aspects de ma propre profondeur. Je pourrais le faire intentionnellement ou je pourrais le faire inconsciemment. Mais d'une manière ou d'une autre, je pourrais mal interpréter ma profondeur, je pourrais mentir à propos de ma propre intériorité.»* (Wilber, 1997, p. 155). Il existe donc plusieurs causes du mensonge à soi-même, par exemple les valeurs provenant de nos parents, un traumatisme ou encore une mise en place de mécanismes de défense pour éviter de faire face à la réalité. Si, en tant que professionnels, nous avons de la peine à identifier nos propres émotions comment pouvons-nous être attentifs aux ressentis de la personne que l'on accompagne ? D'où la nécessité de nommer ses émotions et de réussir à travailler avec ce qui surgit de notre corps (Wilber, 1997).

2.5.3 La relation d'aide et de soutien

Le travail social s'inscrit dans une dynamique relationnelle entre une personne ou un groupe ayant besoin d'une aide et une personne pouvant la lui apporter. Roger (2005, p. 29) le signifie comme tel : *«(...) des relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherchent à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une meilleure capacité d'affronter la vie. L'autre, dans ce*

cas, peut être soit un individu, soit un groupe.». Il met également en avant certaines conditions pour que la relation d'aide soit optimale et dans l'intérêt de la personne. Il parle de congruence ou autrement dit une certaine authenticité entre les ressentis internes du professionnel et ce qu'il va dégager en face des bénéficiaires. Il exprime aussi la notion de considération positive inconditionnelle qui signifie une acceptation totale de l'autre dans ce qu'il est. Finalement, il dit que l'empathie est le fait de se mettre à la place de l'autre sans s'identifier à lui. Ainsi, lorsque le professionnel arrive à mettre en place une relation d'aide, elle permettra au bénéficiaire d'y prendre appui et de développer ses ressources. Cette relation d'aide ne peut être efficace que si une collaboration de la personne et de l'entourage est possible (Tremblay, 2015).

Lorsqu'une personne se trouve en difficulté, un certain nombre d'acteurs de son réseau peut être mobilisé. En effet, Forget (1990, p. 13) met en avant les types de réseaux existants. Lorsqu'une personne de la famille, des amis ou des voisins viennent apporter une aide ponctuelle à la personne en difficulté, il s'agit du réseau informel. Lorsque cette personne se tourne plutôt vers une association, un groupe de paroles ou encore des bénévoles, l'auteure parle du réseau semi-informel, alors que lorsque cette même personne sollicite des professionnels de l'action sociale, comme auprès d'un centre médico-social, il s'agira du réseau formel.

La relation d'aide intègre la notion de soutien. Il existe différents types de soutien notamment en lien avec la population adolescente. Selon Pralong (2012, p. 29), *le soutien émotionnel* est le fait d'offrir à la personne un lieu sûr où elle pourra exprimer ses sentiments et être écoutée. Ce soutien lui permettra d'avoir à nouveau, au fur et à mesure du temps, confiance en elle et ainsi être capable d'affronter une éventuelle situation difficile. Le professionnel témoignant un *soutien d'estime* aide la personne à renforcer ses compétences et ainsi le développement de son pouvoir d'action. *Le soutien informatif ou éducatif* permet, par exemple aux jeunes, de se construire en tant que citoyens grâce à l'accès aux informations, notamment sur le plan des droits ou encore en lien avec des démarches administratives. Finalement, *le soutien matériel et financier* met en avant l'accès à des structures d'accueil, à des services d'aide ou encore en terme de matériel comme des vêtements, de la nourriture ou encore un logement.

La relation d'aide est «*un système de tension entre deux attitudes, entre limites et compréhension et entre émotion et compréhension*» (Boutanquoi, 2001, p. 103). Ce dernier explique que ce qui concerne les limites et l'émotion s'inscrit dans un quotidien et une réalité alors que la compréhension s'inscrit dans une idée de soutien et dans une idée de changement. Tremblay (2015) explique qu'une relation d'aide peut avoir différents buts comme thérapeutiques, éducatifs ou de soutien.

Le soutien thérapeutique Il consiste à vouloir apporter une modification de «*certain aspects de la personnalité de l'individu*» (Tremblay, 2015, p. 14) sous une forme de thérapie comme une psychanalyse. Cela apporte une meilleure connaissance de soi et de sa personnalité permettant ainsi de faire des choix dans son intérêt.

Le soutien éducatif Il consiste à accompagner la personne à modifier certains de ses comportements, à l'aider à trouver des solutions à des difficultés rencontrées et finalement à développer «*la qualité de ses relations interpersonnelles*» (Tremblay, 2015, p. 15).

La relation d'aide de soutien Elle consiste à aider et soutenir ponctuellement une personne se trouvant en difficulté. Le professionnel se concentre sur l'ici et maintenant afin de trouver une solution immédiate ou simplement permettre une libération des émotions. Ainsi, l'écoute et la présence chaleureuse sont primordiales.

Tremblay (2015) en vient à définir des étapes permettant l'atteinte d'objectifs dans une relation d'aide entre l'aidant et la personne aidée. Ce processus se divise en six étapes :

Créer un lien de confiance Les personnes sollicitant un professionnel «*ont souvent connu le rejet, l'abandon, la trahison ou l'humiliation*» (Tremblay, 2015, p. 39). Le professionnel doit travailler tout en sachant qu'elles seront méfiantes, qu'elles auront de la peine à faire confiance facilement. Ainsi, par la transparence, le respect de l'autre et l'accueil, le professionnel favorise une atmosphère de confiance.

Écouter et observer L'écoute sera portée sur les paroles exprimées et les émotions qui y sont liées. L'observation portera l'attention sur le non verbal tel que les mimiques, le ton de la voix ou encore les silences.

Démontrer la compréhension Grâce à l'écoute et à l'observation, le professionnel peut analyser et identifier la raison de la demande d'aide. Le professionnel utilisera la reformulation pour confirmer la bonne compréhension de la demande et ainsi témoigner à l'autre qu'il a bien compris.

Spécifier le besoin d'aide Il s'agit des volontés de changement de la personne, ce qu'elle veut améliorer ou modifier dans sa vie. Afin de déterminer la demande, il est nécessaire de se souvenir des confidences faites et de la récurrence dans son discours.

Amener la personne à reconnaître et à accepter son besoin Cette étape est la plus délicate, car il est souvent difficile pour la personne demandant de l'aide de la franchir. En effet, il est important que cette dernière soit capable de reconnaître son problème et d'accepter de le changer. Or, une certaine résistance peut se faire sentir. Le professionnel doit être capable de la discerner et de travailler de sorte à ce qu'elle disparaisse.

Soutenir la personne dans l'action Le professionnel encourage et soutient la personne dans les différentes façons qu'elle peut trouver afin de surmonter une situation pénible. «*Il peut lui indiquer une manière de chercher et l'aider à prendre une décision*» (Tremblay, 2015, p. 41).

Chapitre 3

Problématique

3.1 Problématique soulevée par le cadre théorique

Grâce aux différentes recherches théoriques effectuées, nous pouvons poser la problématique de la manière suivante. Nous avons constaté que l'adolescence est une période délicate notamment en termes de construction identitaire. L'adolescent est en quête d'autonomie, d'indépendance, mais il n'a pas toujours la confiance nécessaire lui permettant de l'être pleinement et a encore besoin de sa famille nucléaire (Cannard, 2010). L'éducateur est présent afin de favoriser cette prise de confiance et de pouvoir ainsi affronter et confronter son identité, tant auprès de ses parents qu'auprès de ses pairs. Que peut mettre en place le professionnel pour aider le jeune dans sa quête d'autonomie et en même temps dans sa quête d'identification au groupe ? Comment le professionnel peut-il l'accompagner dans cette quête, tout en favorisant une certaine estime de soi et confiance en soi ? De plus, comment aider le système familial à fonctionner malgré les souffrances passées ou présentes ? L'éducateur sera en prise avec ses opinions, ses valeurs pour guider au mieux l'adolescent dans une construction ou reconstruction identitaire

Le harcèlement scolaire est un phénomène difficilement repérable dont les conséquences peuvent être irréversibles pour certains adolescents qui sont plus vulnérables. En effet, certaines conséquences peuvent être visibles par l'entourage tant familial que scolaire, comme un changement d'état psychologique et/ou physique (Bellon & Gardette, Harcèlement et brimades entre élèves, 2010) (Rochat, 2015). Comment le professionnel entre-t-il en relation avec le jeune afin de partager ses constatations concernant ces changements ? Comment l'éducateur accueille-t-il « la confession » d'un jeune en situation de harcèlement scolaire ou ayant subi par le passé un harcèlement ? De plus, lorsqu'une personne a vécu ou vis un événement difficile voire traumatisant, elle possède plusieurs ressources pour y faire face. Des ressources internes comme l'estime de soi ou encore les différents mécanismes de défense, des facteurs de protection familiaux qui mettent en avant la relation avec les parents ou un autre membre de la famille et des *facteurs de protection extrafamiliaux* liée à la société et à la culture qui montrent les multiples relations sociales telles que les amis (Masten & Coatsworth, 1998). Quels sont les effets sur l'enfant ou l'adolescent d'une

intervention de l'adulte sur la conscientisation de l'enfant ou de l'adolescent face à cet événement traumatique ?

Afin de travailler avec un bénéficiaire, le professionnel doit pouvoir instaurer un climat de confiance, avoir une attitude empathique afin de créer une relation d'aide entre la personne aidée, donc le bénéficiaire, et l'aidant, le professionnel quel qu'il soit. Certaines aptitudes sont également nécessaires afin que la personne puisse se livrer et formuler sa demande. L'écoute, l'observation ou encore l'authenticité de la personne en font partie (Tremblay, 2015). Les conditions du processus d'aide suffisent-elles à ce que le jeune collabore avec le professionnel ? Comment le professionnel gère-t-il le refus de collaboration d'un jeune ?

Le travailleur social est guidé par ses valeurs, ses opinions ou encore par son instinct, mais parfois la problématique rencontrée d'un jeune peut faire résonance à son vécu et ainsi l'amener à se laisser guider par ses émotions (Nègre, 1999). De plus, Wilber soulève la problématique suivante : que se passe-t-il lorsque le professionnel ignore une émotion ou qu'il refoule cette dernière ? Quelles sont les conséquences sur l'accompagnement si le professionnel n'arrive pas à identifier ses propres émotions ? A-t-il des outils afin de gérer cette résonance et ainsi accompagner au mieux le bénéficiaire ? (Wilber, 1997). Lors d'un harcèlement scolaire, qu'elle est la posture la plus adaptée face à la personne que l'on accompagne ? (Le Bossé, 2016).

3.2 Question de recherche

Toutes ces interrogations nous amènent à la question de recherche suivante :

« Comment l'éducateur accompagne-t-il un adolescent harcelé dans son processus de résilience ? »

3.3 Hypothèses

Les hypothèses suivantes vont également nous aider à réaliser notre projet. En effet, nous avons émis des possibilités que nous vérifierons ultérieurement grâce à notre recherche théorique et sur le terrain. Afin de préciser et de développer les deux hypothèses générales, nous avons également établi des sous-hypothèses :

3.3.1 L'éducateur social peut jouer un rôle de soutien pour le jeune lors d'une situation de harcèlement scolaire

Sande, Beauvolks et Renault (2011) expliquent que l'éducateur social, en raison de sa formation, encourage un changement social, un bien-être tant individuel que collectif et une équité des chances. Grâce à notre pratique professionnelle, nous avons pu constater

le soutien à mettre en place bien que la personne ne nous sollicite pas forcément. La collaboration entre les différents professionnels est une forme d'aide.

1. L'éducateur accompagne le jeune dans un processus d'aide.

Tremblay (2015) met en avant les différentes étapes constituant un processus d'aide permettant au professionnel d'accompagner une personne se retrouvant dans une situation difficile. Certaines conditions sont nécessaires à la création d'une relation de confiance, telles que l'écoute, la reformulation ou encore le soutien.

2. L'éducateur travaille l'estime de soi dans les moments individuels et collectifs avec le jeune.

L'estime de soi est un apprentissage qui se fait dès le plus jeune âge et sur un long terme. Le niveau d'estime qu'une personne a d'elle-même peut se traduire par la facilité ou la difficulté à prendre des décisions qui lui seraient bénéfique. De plus, cette estime de soi se construit notamment grâce à l'image que la personne a d'elle-même ainsi que l'image que son entourage a d'elle.

3. L'éducateur joue le rôle de « tuteur de résilience » et permet un endroit « sûr » au jeune.

Lors de moments traumatisants, un mécanisme de défense se met en place afin de permettre à la personne d'y faire face et d'avoir une plus grande possibilité de surmonter ce moment. Ce mécanisme ne se déclenche pas de manière automatique et avec la même intensité chez tout le monde. C'est pourquoi, de manière inconsciente, certains individus vont être le soutien nécessaire permettant de surpasser le traumatisme.

3.3.2 La résonance peut gêner l'éducateur social dans son accompagnement avec le jeune

Wilber soulève l'importance de nommer ses propres émotions et résonances auprès de la personne que l'on accompagne. Lorsque le professionnel essaye d'ignorer son ressenti, cela peut avoir des conséquences sur son intervention et son accompagnement. Selon l'auteur, le fait de mal interpréter ce que l'on ressent réellement, se traduit par se mentir à soi-même. Cela devient alors un risque de mal interpréter les émotions des autres et ne pas être attentif à ces dernières (Wilber, 1997).

1. Dans une situation de résonance, l'éducateur social exprime au jeune ses propres émotions surgissant.

Le professionnel doit être capable d'exprimer ses pensées, ses ressentis et/ou ses émotions face à la personne qu'il a en face de lui. Cette démarche n'est pas seulement une preuve d'honnêteté envers les bénéficiaires, elle permet également que ces derniers se sentent à un niveau égal et d'augmenter leur estime de soi.

2. La posture et les valeurs de l'éducateur social se modifient lorsque ce dernier est en résonance.

Lors de notre stage pratique, certaines problématiques survenues ont pu faire ressortir des émotions pouvant biaiser notre savoir-faire et notre agir. La posture professionnelle que l'éducateur social va adopter et adapter va dépendre de la gestion de cette résonance. La posture de sauveur, par exemple, peut mettre en péril l'impartialité du professionnel face à la situation. Il pourrait vouloir chercher des solutions lui permettant de diminuer la résonance ou de surmonter le possible traumatisme vécu par le passé.

Chapitre 4

Démarche méthodologique

Dans ce chapitre, nous exposerons les choix que nous avons faits pour vérifier nos hypothèses et répondre à notre question de recherche. Pour cela, nous allons décrire le terrain de recherche et l'argumenter, la population cible (échantillon) et les méthodes de collecte des données.

4.1 Terrain de recherche

Le terrain de recherche a été déterminé en fonction du type d'institution, mais surtout de la population accueillie. En effet, nous souhaitons interroger des institutions sociales, ce qui par définition sera notre terrain de recherche principal. En effet, il nous paraît plus accessible et pertinent de nous y rendre afin d'être en contact avec la problématique posée.

4.2 Population et échantillon

D'abord, nous avons réfléchi à interroger les jeunes concernés, mais nous nous sommes rendu compte que cette démarche allait rapidement se compliquer. Premièrement, ce sont des mineurs et nous ne savions pas exactement si les réponses qu'ils allaient nous donner correspondraient à ce que l'on cherchait réellement. Deuxièmement, il est extrêmement difficile pour un adolescent de se confier à une personne inconnue. Pour certains, la douleur peut être encore très présente. Cela aurait pu être éprouvant de la recevoir tout en pensant à la suite : «qu'est-ce qu'on aurait fait avec des mots, des paroles pesantes ou graves?»

Il était alors logique, pour donner suite à cette réflexion, de ne pas interroger les jeunes, mais de s'intéresser et de se focaliser plutôt du côté des éducateurs sociaux. En effet, il nous semblait nécessaire de questionner les différents professionnels en lien avec les jeunes en construction ou reconstruction d'estime de soi ou encore en processus d'estime de soi. De plus, en travaillant sur notre question de recherche, nous souhaitions récolter des outils, des techniques ou encore des postures professionnelles. Il s'agissait alors de nous permettre de développer la manière qui nous intéressait d'accompagner un jeune souffrant

d'une perte d'estime et de confiance en lui.

4.3 Méthode de récolte des données

La finalité de notre recherche est de comprendre comment les éducateurs accompagnent les adolescents en difficulté avec leur estime et leur image. Le but étant de récolter plusieurs informations en lien avec la pratique professionnelle de l'équipe éducative.

Il nous paraît nécessaire d'utiliser la méthode qualitative, pour récolter ces informations des entretiens. *« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »* (Blanchet & Gotman, 2015, p. 24). Cette définition correspond à ce que nous recherchons lorsque nous irons interroger les professionnels. En effet, nous souhaitons écouter, apprendre et analyser ce que les éducateurs vont nous transmettre sur leur façon d'accompagner les jeunes, les outils utilisés ou encore leurs méthodes de travail qu'ils mettent en place. Ensuite, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. Selon Combessie (2007), lors des entretiens semi-directifs, également appelés entretiens centrés, les professionnels utilisent un guide d'entretien nommé memento. C'est comme un pense-bête. L'auteur explique qu'il est primordial de rédiger ce dernier avant l'entretien, qu'il sera composé d'une liste des thèmes ou des aspects des thèmes qui vont être abordés pendant l'entretien. Comme les grilles d'observation, le memento doit être détaillé, simple, rapide à comprendre et construit de manière organisée (mots-clés, phrases nominales, ...). Il doit également avoir une logique d'enchaînement dans les thèmes pour faciliter la réponse. Attention, l'entretien doit tout de même suivre sa dynamique propre. Il ne faut pas oublier que ce guide évolue. Au fur et à mesure des entretiens, nous devons intégrer de nouveaux aspects et aller de plus en plus vers la précision (Combessie, 2007). C'est de cette manière que nous allons procéder lors des entretiens.

Chapitre 5

Analyse

5.1 Méthodologie d'analyse

Ce chapitre sera consacré à l'explication de notre procédure d'analyse depuis la construction de la grille d'entretien jusqu'au dépouillement des données des différentes rencontres.

5.2 Construction de la grille d'entretien

Au départ, nous avons mis par écrit toutes les questions qui nous semblaient importantes et pertinentes, afin de répondre à nos hypothèses et à notre question de recherche. Ne trouvant pas de cohérence ni de fil rouge dans nos questions, nous avons décidé de réaliser un tableau mettant en lien ces dernières et nos hypothèses. Ce tableau incluait les items suivants :

- Hypothèse
- Objectif de l'hypothèse
- Questions de l'hypothèse
- Questions relances
- Indicateurs

Cette façon de faire nous a été bénéfique, afin de mettre au clair nos idées. Cependant, nous ne nous sentions pas à l'aise d'arriver avec ce tableau lors des entretiens. Notre grille d'entretien a donc été construite sur ce schéma (voir annexe numéro 1). De plus, afin d'être certaines que nous avons abordé tous les items, nous avons créé un tableau d'aide nous permettant de cocher les cases des thèmes mentionnés (voir annexe numéro 2).

5.3 Déroulement des entretiens

L'étape précédant la prise de contact avec les différentes institutions était d'obtenir la validation de la grille d'entretien par notre directeur de Travail de Bachelor, M.Soloz. Une fois cette dernière obtenue, nous avons pu rédiger un e-mail expliquant nos motivations et nos attentes auprès des terrains de recherche potentiels. Nos critères de choix d'établissements sociaux se sont portés sur les adolescents en difficultés sans être en situation de handicap.

Nous avons été confrontées à des refus pour cause de manque de temps. De plus, il a été nécessaire de relancer certaines institutions. Nonobstant ces complications, nous avons tout de même eu l'opportunité de rencontrer quatre éducateurs, afin de réaliser nos entretiens. En effet, nous avons interrogé un homme et trois femmes d'environ 40 et 50 ans, tous professionnels de longue date dans le domaine du social.

Nos entretiens ont été d'une certaine similarité quant à leur déroulement. En effet, nous avons commencé par expliquer le concept d'anonymat et la suppression des données une fois qu'elles auront été retranscrites et analysées dans le cadre de notre Travail de Bachelor. Nous leur avons d'abord demandé l'autorisation d'enregistrer l'entretien, ce qui a été accepté à l'unanimité. Une précision a été faite sur la possibilité d'interrompre l'entretien à tout moment et sur la durée de ce dernier, qui était d'une heure. Nous nous sommes également présentées chacune à notre tour et avons expliqué le contexte dans lequel nous nous trouvions, soit celui d'un Travail de Bachelor en travail social à la Haute École de Travail Social de Sierre.

Avant que la personne se présente (prénom, nom, institution, formation, expérience), nous avons encore clarifié la structure que l'entretien prendrait. En effet, notre grille d'évaluation était composée de deux axes différents, mais complémentaires :

- L'axe professionnel qui comprenait le processus de résilience, l'estime de soi et le rôle de tuteur de résilience.
- L'axe personnel qui comprenait la résonance, la posture et les valeurs.

Selon notre idéal de terrain de recherche, nous pensions pouvoir avoir accès aux locaux même de l'institution et de pouvoir éventuellement échanger avec les jeunes, mais nous avons dû nous adapter aux demandes des éducateurs. De plus, le contexte environnemental et notre inquiétude de récolter des données viables ont pu influencer sur notre manière de mener les différents entretiens.

Pour la rapidité et le partage du travail, nous nous sommes réparti les entretiens équitablement. Nous avons également procédé de la sorte pour les retranscriptions que nous avons réalisées mot à mot à l'ordinateur.

5.4 Démarche de l'analyse

Une fois les retranscriptions terminées, il nous fallait un moyen d'analyse nous permettant d'avoir une vue d'ensemble des données des quatre entretiens effectués. Nous avons imaginé un tableau par entretien avec les thèmes principaux. Nous avons répertorié toutes les phrases, morceaux de phrases ou mots attestant l'hypothèse. Par la suite, nous nous sommes rendu compte qu'il était plus pratique au niveau de la visibilité des informations de réaliser un tableau par thème ressorti mettant en relation les quatre entretiens.

Lors du choix des thèmes, nous avons gardé le fil rouge avec notre cadre théorique et nos hypothèses, mais nous avons également pris en compte les thèmes qui apparaissaient spontanément lors des entretiens et qui nous semblaient pertinents. Nous sommes plutôt des personnes visuelles, c'est pourquoi nous avons choisi d'imprimer les différents tableaux, afin de pouvoir y mettre de la couleur et de faciliter les liens entre les différentes données recueillies. Nous avons alors choisi de reprendre chaque hypothèse et d'analyser les thèmes ressortis.

5.5 Analyse des données

Après la réflexion et la discussion autour de la méthode à adopter concernant l'analyse des données de nos entretiens, nous consacrerons cette partie à l'analyse de nos cinq hypothèses de départ en lien avec notre cadre théorique. Les trois premières hypothèses seront axées sur la vision professionnelle et les deux dernières sur la vision personnelle de l'éducateur social. Finalement, nous concluons par une synthèse mettant en avant la vérification de nos hypothèses.

5.5.1 Première hypothèse

Afin de pouvoir émettre les hypothèses suivantes, notre réflexion s'est basée sur l'affirmation que l'éducateur social peut jouer un rôle de soutien pour le jeune lors d'une situation de harcèlement scolaire.

Lors de nos discussions autour de l'élaboration de notre grille d'entretien, nous avons décidé d'émettre l'hypothèse que l'éducateur accompagne le jeune dans un processus d'aide. Nous avons choisi d'aborder le processus d'aide comme outil d'accompagnement, car selon nos recherches théoriques, nous avons vu qu'un processus d'aide en 6 étapes permettait d'atteindre l'objectif fixé entre la personne aidante et la personne aidée. Nous voulions donc vérifier si ce processus était utilisé.

Processus d'aide

Bien que les différents professionnels interrogés aient tous infirmé l'existence d'un processus d'aide unique et expliqué qu'il faut «*adapter à la problématique de l'adolescent et puis voir en fonction de cette problématique, quelle réponse nous pouvons donner*» (Ed.1,

p.1), un certain nombre de mesures sont tout de même mises en place afin de soutenir et d'accompagner le jeune. Avant d'être dans «le faire», l'éducateur sera dans «l'être», c'est-à-dire qu'il va adopter une certaine attitude face au partage de la situation. En effet, l'éducateur 1 explique qu'il aura d'abord besoin «*d'encaisser le coup*» puis de «*digérer*» l'information avant de «*trier*» ce que le jeune a dit (p.3). Ensuite, il explique l'importance de ne «*pas commencer à harceler l'enfant de questions*» (Ed.1, p.3) et aussi de ne pas «*s'agiter, rester zen et puis faire les choses progressivement*» (Ed.1, p.3), afin de pouvoir se mettre au travail de manière graduelle. De plus, l'éducateur 2 avance l'idée «*de se positionner*» (p.1) face aux situations de harcèlement et d'intimidation et de «*ne pas laisser installer un climat de leader*» au sein de l'institution (Ed.2, p.1) de la part du harceleur. Finalement, l'éducateur 3 met en avant une attitude d'écoute et d'attention lors des situations de harcèlement (p.2).

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, aucun processus d'aide unique n'existe, mais nous avons tout de même constaté que des mesures sont mises en place. Premièrement, l'éducateur 1 nous explique que, selon la situation, il y a deux aspects du jeune sur lesquels ils vont travailler ensemble. Deuxièmement, il met en opposition le facteur endogène et le facteur exogène. En d'autres termes, ce qui appartient au jeune de manière interne comme ses émotions et ce qui influence le jeune de manière externe comme son cercle social.

Ainsi, suivant ce qui est mis à mal, l'éducateur 1 dit travailler sur l'un ou l'autre aspect ou alors sur les deux s'ils sont touchés (p.1). De plus, il explique mettre en place des entretiens individuels d'abord avec le jeune puis en introduisant les parents et finalement en prenant contact avec l'école afin de créer un réseau (Ed.1, pp.1 ;3). L'éducateur 3 explique prendre un certain nombre de mesures lorsqu'un jeune arrive au sein de l'institution et qu'il est victime de harcèlement de la part d'un autre jeune du même foyer. En effet, l'équipe éducative fait en sorte que la victime et le harceleur soient le moins possible en contact tant durant les moments d'activités que dans les moments libres ou encore dans le lieu de vie en espaçant au maximum l'attribution des chambres (Ed.3, p.1). Les éducateurs 3 et 4 mettent l'accent sur la mesure de surveillance à laquelle les professionnels doivent faire attention notamment lors d'une activité de groupe ou encore une fois la journée terminée et que l'adulte n'est plus là (Ed.4, p.1). L'éducateur 3 explique avoir «*mis en place un accompagnement jusqu'au quai de la gare*» afin de réduire le risque de harcèlement (p.3).

Finalement, dans les mesures mises en place par les professionnels, nous pouvons retrouver tout un travail autour des ressentis et de la prise de conscience tant pour la victime que pour le harceleur. En effet, l'éducateur 2 nous dit que «*le but est d'aller chercher ce que ça fait au niveau émotionnel*», «*ce que la victime peut ressentir, ce que le harceleur met en place*» (Ed.2, p.2). Il nous dit travailler également sur «*l'importance de dire les choses*» (p.2), afin de ne pas tout garder pour soi. Les éducateurs 3 et 4 utilisent la définition d'objectifs comme outil de travail sur la prise ou reprise de confiance en soi, «*confiance aux adultes*» (Ed.4, p.1) et sur la construction identitaire en lien avec l'estime de soi (Ed.3, p.4).

5.5.2 Deuxième hypothèse

Lors de nos discussions autour de l'élaboration de notre grille d'entretien, nous avons décidé d'émettre l'hypothèse que l'éducateur travaille l'estime de soi dans les moments individuels et collectifs avec le jeune. Nous avons choisi d'aborder le thème de l'estime de soi, car, selon nos recherches théoriques, une des caractéristiques de la victime serait un manque d'estime d'elle-même et nous voulions savoir si cet aspect était repéré et travaillé au sein d'une institution sociale.

Estime de soi

Afin de partir sur un pied d'égalité concernant la définition de l'estime de soi, les différents éducateurs nous ont donné leur définition. Notre constat au moment de poser cette question fut qu'ils avaient eu besoin d'un temps de réflexion avant de nous répondre, car c'était compliqué pour eux. Nous pouvons retrouver des similitudes au travers des quatre entretiens effectués. En effet, chacun a pu dire que l'estime de soi était en lien avec «*le regard que l'enfant a sur lui-même*» (Ed.1, p.3), «*savoir où aller chercher ses capacités et ses ressources en cas de difficultés*» (Ed.2, p.4), «*avoir confiance en soi (...), avoir la capacité à sortir de la situation*» (Ed.3, p.3) et «*quelqu'un qui se sent valorisé dans ce qu'il fait (...), mettre des limites aux personnes qui le harcèlent.*» (Ed.4, p.3). C'est pourquoi, tout comme dans nos recherches théoriques, ces définitions nous permettent de dire qu'une personne manquant d'estime de soi ne verra pas ses capacités et ses ressources mobilisables en cas de difficultés et ne saura pas mettre des limites aux autres.

Bien que l'estime de soi est un concept subtil et complexe à définir, il n'en résulte pas moins qu'elle peut être repérable tant physiquement que psychologiquement chez une personne. En effet, lorsque nous avons abordé cette thématique avec les différents éducateurs, ce qui est ressorti est que le manque d'estime de soi était perceptible d'après les comportements ou dires de la personne. L'éducateur 1 nous dit que c'est «*plutôt un enfant qui suit, il suit tout ce qu'on lui dit, c'est tout bien, tout nickel*» (p.3), il explique également que cela serait dû au fait qu'il n'a «*pas été suffisamment nourri sur le plan cognitif, affectif*» (Ed.1, p.3). Les éducateurs 2 et 3 mettent en avant l'image qu'un enfant a sur ses capacités de réussite. L'éducateur 2 explique qu'un enfant en manque d'estime de soi aurait plutôt tendance à dire «*je suis nul, je n'y arriverai jamais, c'est trop difficile*» (p.4).

Sa réaction face à une difficulté qu'il ne pense pas pouvoir surmonter sera «des excès de colère, de replis ou (...) des stratégies de fuites (...)» (Ed.2, p.4) ou «encore de refuser de faire l'exercice» (Ed.3, p.3). L'éducateur 3 nous dit aussi que le jeune aura tendance «à se dévaloriser» et à «être en retrait» (p.3). Cet éducateur souligne également la facilité à voir le manque de confiance en lui que le jeune peut avoir notamment dans «sa manière de parler de lui, (...) s'il y a eu des échecs scolaires avant, et puis dans sa manière d'être» (Ed.3, p.3). L'éducateur 4 revient sur l'impact physique que le manque d'estime de soi peut avoir. Il explique qu'«au niveau de la position physique, il se tient avec les épaules en bas, la tête en bas, il parle tout doucement, il est très renfermé sur lui-même (...)» (Ed.4, p.3).

Ce que les éducateurs nous disent également est que l'estime de soi d'une personne se construit «depuis sa plus tendre enfance» (Ed.2, p.5) et que «tout est basé sur sa carte de la représentation de la vie, comment on a été éduqué, comment les parents nous ont parlé» (Ed.2, p.5). Ceci rejoint la théorie vue précédemment avec l'importance du contexte familial et que ce dernier a un impact sur l'acquisition de l'estime de soi : «l'environnement familial a une très grande influence par rapport à l'estime de soi» (Ed.4, p.4).

Le manque d'estime de soi n'est pas une caractéristique unique pour une personne victime de harcèlement. En effet, si le manque d'estime de soi est souvent lié à la «peur d'exister» (Ed.4, p.3), il peut également s'exprimer de manière totalement opposée.

Travail sur l'estime de soi

Nous nous sommes donc interrogées sur l'existence d'un travail sur l'estime de soi, de la part des éducateurs avec le jeune, ainsi que de la manière dont ils le réalisaient. À l'unanimité, ils travaillent sur ce concept-là et de manière consciente à travers des moments et activités du quotidien. Généralement, cela se passe dans le collectif et moins dans l'individuel : *«on va le faire par le biais d'activités, donc oui, ce sont des moments collectifs»* (Ed.2, p.5), *«c'est vraiment au quotidien et au travers de différentes activités»* (Ed.4, p.4). L'éducateur 1 nous dit qu'il travaille l'estime de soi à travers la socialisation, car *«c'est en groupe qu'on passe pour un guignol»* (p.4). *«La préparation d'un repas (...), l'activité équitation (...), l'appui scolaire (...), même dans un jeu, par le fait d'oser prendre la parole, de ne pas avoir peur de faire faux, de ne pas avoir peur du jugement»* (Ed.2, p.4) sont des moments propices et idéaux pour repérer et travailler sur l'estime de soi.

Afin de rendre acteur le jeune dans sa prise de conscience sur sa valeur et ses capacités, l'éducateur 2 reprend avec la personne son ressenti de la réussite ou de l'échec de l'activité *«on retravaille cela en groupe le soir lors de groupe de paroles, avec des questions par exemple «qu'est-ce qui a été difficile au niveau de l'activité, au niveau relationnel, etc. ? »»* (p.5). Cette reprise est également partagée par l'éducateur 3 *«à la fin de ses activités, on a toujours un bilan par rapport à comment le jeune s'est senti, ce qu'il a fait, ce qu'il a vécu»* (p.4). Le travail se porte également sur *«le courage de dire ce qu'ils pensent, pour qu'ils puissent avoir le courage de s'affirmer et puis la force de réagir face aux autres, face aux adultes aussi.»* (Ed.4, p.3).

Finalement, ce que nous retenons est que *«l'estime de soi se travaille et se construit à tout moment»* (Ed.2, p.4).

5.5.3 Troisième hypothèse

Lors de nos discussions autour de l'élaboration de notre grille d'entretien, nous avons décidé d'émettre l'hypothèse que l'éducateur joue le rôle de «tuteur de résilience» et permet un endroit «sécuré» au jeune. Nous avons choisi d'aborder le thème de la résilience, car selon nos recherches théoriques, il s'agit d'un processus qu'une personne ou un groupe met en place afin de surmonter un événement traumatisant. Nous voulions savoir si l'éducateur

faisait partie de ce processus.

Résilience

Pour nos recherches théoriques, nous nous sommes interrogées sur la résilience, sur sa définition et son processus. Le terme *«tuteur de résilience»* est ressorti et nous nous sommes demandé si les professionnels de l'éducation, premièrement, connaissaient cette dénomination et deuxièmement, s'ils ressentaient en avoir le rôle auprès d'un ou des jeunes. Ce que nous pouvons dire sur l'ensemble des entretiens menés est qu'ils avaient une vague connaissance du sujet ou bien qu'ils aient pu en donner une définition de manière spontanée.

L'éducateur 1 met en lien le rôle de tuteur de résilience avec la fonction de référent au sein d'une institution, mais se questionne sur la compréhension que le jeune a de ce rôle-là (Ed.1, p.5). En effet, il nous donne l'exemple de deux personnes ; l'une ayant vécu le décès de ses parents de façon horrible et qui avait une telle résilience qu'elle donnait des leçons de vie du haut de ses 14 ans. La deuxième personne n'avait reçu qu'une seule gifle de la part de son père et qu'*«il était effondré»* (Ed.1, p.6). Il fait donc le constat que la résilience n'est pas présente chez tout le monde ou du moins à un degré différent et que le travail n'est pas le même si un enfant est résilient ou ne l'est pas. L'intervention du professionnel devra parfois se situer sur un aspect autre (Ed.1, p.6), *«plutôt quelque chose de psychosocial»* (Ed.1, p.6).

L'éducateur 2 est plus précis dans sa définition de tuteur de résilience. Il nous dit que *«c'est comment donner des armes et des outils pour que quelqu'un arrive à se construire de nouvelles aptitudes et de nouvelles réactions émotionnelles face à quelqu'un qui serait en manque d'estime de lui, quelque chose qui va l'aider à grandir»* (Ed.2, p.5). Cette définition vient compléter celle de l'éducateur 1 en disant qu'un renforcement des capacités intellectuelles et émotionnelles doit se faire, car un manquement à ces niveaux-là a été observé.

L'éducateur 3 relève que l'enfant devrait avoir, dans son entourage, plusieurs personnes de référence qui joueraient des rôles différents comme tuteur de résilience, personne-ressource ou encore personne de l'éducation qui lui permettrait de *«grandir en sécurité»* (Ed.3, p.6). Il explique que c'est un travail d'équipe et que le jeune aura des affinités avec certains éducateurs et moins avec d'autres. Il *«prend ce qu'il a à prendre dans les situations qui se présentent à lui»* (Ed.3, p.6).

Contrairement à l'éducateur 2, l'éducateur 4 explique que *«tuteur de résilience»* n'est pas forcément un outil permettant de travailler avec le jeune, mais plutôt *«une façon d'être»* (Ed.4, p.6) et que cela fait partie du travail d'éducateur social et du travail d'accompagnement des jeunes (Ed.4, p.6).

Tous relèvent la complexité pour un jeune de s'en sortir seul d'une situation de harcèlement scolaire et qu'une aide extérieure est nécessaire.

Environnement sûr

Lors de nos recherches théoriques en lien avec la résilience, un facteur nous semblait important à soulever lorsque nous parlions de processus de résilience ; il s'agit de l'environnement sûr. En effet, Sajus (2018, pp. 42-43) mettait en évidence dans son triangle trois variables : le traumatisme, les ressources internes et l'environnement.

Pour donner suite à nos questionnements, il nous paraissait nécessaire de poser la question suivante : « *la présence de l'éducateur considéré comme « tuteur de résilience » favorise-t-elle un environnement sûr ?* » ce à quoi l'éducateur 1 commence par nous renvoyer « *aux théories de l'attachement* » (Ed.1, p.2) et que tout partirait de là. Il ajoute également que le jeune et l'éducateur doivent avoir créé un lien de confiance assez sûr pour qu'il puisse venir parler d'une situation problématique (Ed.1, p.2). L'éducateur 1 explique que le foyer est comme « un petit cocon » (Ed.1, p.5), un endroit où le jeune est valorisé et où les professionnels se préoccupent de son bien-être (Ed.1, p.5). Il finit par nous dire que l'enjeu du travail social est de pouvoir travailler ou retravailler le développement de l'enfant à travers l'existence d'un environnement suffisamment sûr, ce qui permettrait au jeune de passer d'un état insûr « *à plus sûr* » (Ed.1, p.7).

L'éducateur 2 partage l'avis de l'éducateur 1 en disant que « *c'est le rôle de l'éducateur* » (Ed.2, p.7) de créer ce climat de sécurité, mais elle contrebalance en disant que l'adolescence est une période où les jeunes ont « *un besoin d'appartenance au groupe* » et que la devise est « *plutôt mourir que pas faire partie du groupe* » (Ed.2, p.7).

L'éducateur 3 rejoint également l'éducateur 1 sur le fait que le foyer est un endroit où la surveillance est plus accrue que « *sur une cour d'école d'un cycle normal* » (Ed.3, p.6) et que les éducateurs ont le rôle de « *gardien de sa sécurité* » (Ed.3, p.6). L'éducateur 4 ajoute même que l'environnement sûr que les éducateurs instaurent « *favorise le sentiment de sécurité intérieur aussi du jeune* » (Ed.4, p.7).

5.5.4 Quatrième hypothèse

Afin de pouvoir émettre les hypothèses suivantes, notre réflexion s'est basée sur l'affirmation que la résonance peut gêner l'éducateur social dans son accompagnement avec le jeune.

Lors de nos discussions autour de l'élaboration de notre grille d'entretien, nous avons décidé d'émettre l'hypothèse que dans une situation de résonance, l'éducateur social exprime au jeune ses propres émotions montantes. Nous avons choisi d'aborder le thème de la résonance, car selon nos recherches théoriques, ce sont des réactions émotionnelles instinctives à chaque personne face à une situation ou une personne donnée. De plus, les avis divergent quant à la façon de réagir, c'est pourquoi nous voulions recueillir les témoignages de différentes expériences vécues.

Résonance

Lors de la réalisation de nos divers entretiens, nous avons pu interroger les professionnels sur leurs expériences professionnelles et les résonances qu'ils avaient pu ressentir au niveau personnel. Pour commencer, une définition du terme leur a été demandée afin de partir sur une base commune.

L'éducateur 1 nous dit que ce sont ses propres ressentis et ce qu'il va en faire, mais surtout comment il va restituer ses émotions au jeune (Ed.1, p.8). En effet, il nous donne l'exemple d'un enfant qui le met en colère et connaissant cette sensation, il va pouvoir le lui signifier, car il évoque la résonance comme «*un indicateur*» (Ed.1, p.8). Malgré tout, il nous fait partager l'incompréhension de ses propres ressentis même après «*20 ans que je bosse là-dedans*» (Ed.1, p.9). L'éducateur 2 complète la définition en spécifiant que, pour lui, il existe une résonance «*positive*», l'aidant à aller dans une direction et une résonance «*négative*» lui permettant de se remettre en question et de voir comment il pourrait faire les choses différemment (Ed.2, p.8).

Les éducateurs 2 et 3 évoquent l'existence d'une résonance «*dans toutes les interactions humaines*» (Ed.2, p.8) influencée par le vécu, certaines peurs et l'expérience personnelle (Ed.3, p.6). Certaines situations tant professionnelles que personnelles font écho au propre vécu de l'éducateur 3. En effet, il nous partage l'entrée à l'école de sa fille, de la violence que la cour d'école peut être et se rappelle son enfance (Ed.3, p.7).

L'éducateur 4 nous dit que certaines problématiques lui font «*effet miroir au quotidien*», qu'il se «*voit un peu à travers eux* » et que cela lui permet une meilleure compréhension du fonctionnement d'un jeune et ainsi qu'il lui est possible d'avoir une réflexion sur la recherche de solutions et de stratégies différentes. (Ed.4, p.8).

Émotions

Cette thématique est en lien avec celle de la résonance. En effet, nous nous sommes interrogées sur l'apparition des émotions vécues lorsque le professionnel s'est retrouvé face à une situation faisant écho en lui. L'éducateur 1 nous dit que les émotions surviennent même dans des situations où le jeune n'a pas une action précise qui serait en lien avec ce qu'il ressent «*Tu sens qu'il y a quelque chose qui te prend quelque chose (...) Tu sens que la personne à côté de toi te pompe de l'énergie sans forcément parler*» (Ed.1, p.9), il utilise ainsi le terme «*énergivore*» (Ed.1, p.9). Il précise que les émotions sont difficiles à expliciter avec des mots définis, ce que partage l'éducateur 2 en disant que c'est «*une tension qui est en train de monter*» (Ed.2, p.8). Nous pouvons donc dire que les réactions sont ressenties au niveau du corps et pas seulement au niveau intellectuel.

Par ailleurs, nous pouvons constater que les événements survenus sont liés à des émotions que nous lions à la négativité. En effet, l'éducateur 3 partage qu'il ressent de l'agacement et de la colère (Ed.3, p.7), ce que partage également l'éducateur 4 en ajoutant avoir de la compassion et de la tristesse (Ed.4, p.9). Pour finir, l'éducateur 1 affirme «*qu'on ne peut ignorer ses émotions, c'est impossible*» (Ed.1, p.9).

Le point commun entre les quatre entretiens est la nécessité d'exprimer et de partager les émotions ressenties auprès de la personne concernée. En effet, l'éducateur 1 mentionne l'importance de nommer le sentiment et «*de ne pas se faire dévorer par lui*» (Ed.1, p.11) et donc de «*renvoyer à l'enfant ce qu'il nous fait vivre*» (Ed.1, p.10). De même pour l'éducateur 2 qui dit nommer les émotions avec le jeune tout en lui signifiant ses limites «*de dire : moi ça me va pas de continuer à t'aider. Soit tu te calmes, soit je vais arrêter de continuer à t'aider*» (Ed.2, p.8). L'immédiateté du partage du ressenti est également un besoin présent lorsqu'une situation a pu être blessante «*écoute là, ça m'a vraiment blessé, ça me rend triste (...). C'est important pour moi de nommer avec le jeune directement*» (Ed.3, p.8), «*j'ai besoin d'en parler tout de suite, faut que je puisse vider et puis après c'est bon*» (Ed.4, p.9). Finalement, l'éducateur 3 rejoint l'éducateur 1 sur la puissance des émotions en disant que «*nos émotions sont plus fortes, et cela peut être autant bien que mal*» (Ed.3, p.8).

5.5.5 Cinquième hypothèse

Lors de nos discussions autour de l'élaboration de notre grille d'entretien, nous avons décidé d'émettre l'hypothèse que les valeurs et la posture de l'éducateur social se modifient lorsque ce dernier est en résonance. Nous avons choisi d'aborder le thème des valeurs, car selon nos recherches théoriques, l'éducateur social est guidé par ses représentations, ses opinions et positionnements tant personnels que professionnels dans l'accompagnement d'une personne. Le professionnel devra conjuguer ce qu'il pense et croit avec ce que pense et croit le bénéficiaire. C'est pourquoi nous voulions questionner les éducateurs sur leurs valeurs et leurs postures.

Valeurs

Lorsque nous sommes arrivées sur le sujet des valeurs, notre première question a été «*quelles sont vos valeurs professionnelles et personnelles ?*». Les valeurs ressorties et touchées lors d'une situation de résonance sont le respect, la justice, l'empathie, la tolérance, la confiance ou encore l'engagement, la sécurité et la loyauté. L'éducateur 2 nous dit que sa conscience professionnelle et ses valeurs, comme la loyauté envers soi et envers les jeunes, l'aident à prioriser certaines actions. En effet, il nous donne l'exemple d'avoir fait le choix de regarder un film avec une jeune, car cela lui tenait à cœur et qu'elle a pu y mettre un sens éducatif derrière selon le film choisi (Ed.2, pp.9-10).

L'éducateur 1 met en avant l'importance d'être au clair sur ses valeurs selon les situations comme le harcèlement afin d'être conscient de nos résonances «*L'important c'est de savoir la relation que l'on a avec le harcèlement (...). Vos résonances à vous*» (Ed.1, pp.11-12). Il contrebalance en disant que l'éducateur n'a pas besoin d'avoir expérimenté les histoires de vie des bénéficiaires pour pouvoir les aider, les accompagner. Il explique que même si l'éducateur n'a pas été dans une situation de toxicomanie, cela ne l'empêche pas de travailler avec cette population (Ed.1, p.11).

A ce sujet, l'éducateur 2 explique que lorsque ses valeurs ne sont pas respectées, sa réaction

est de «prendre la fuite» (Ed.2, p.10), mais que cela dépend du type de personnalité de la personne. Il ajoute qu'adopter une posture autoritaire afin de mettre fin à une escalade lors d'un conflit et d'éviter que les protagonistes ne soient trop haut dans les émotions est nécessaire. Il finit par dire qu'«on ne peut pas toujours tout régler sur le moment» (Ed.2, p.10) et qu'à nouveau, le facteur de la personnalité va influencer l'issue du conflit.

Finalement, l'éducateur 3 nous partage sa valeur du respect des autres, de soi et nous livre son constat que dans des situations de harcèlement, ces valeurs-là ne sont pas respectées et il partage une certaine incompréhension «de voir jusqu'où les filles peuvent aller pour avoir de la valeur aux yeux des autres, surtout aux yeux des garçons et de la dignité» (Ed.3, p.8).

Postures

Nous avons interrogé les différents professionnels sur la possibilité de changement de leur posture lorsqu'une situation de résonance est trop forte et que leurs valeurs sont heurtées. L'éducateur 1 nous dit que sa posture ne change pas, car «on est là pour ça» (Ed.1, p.11), mais que parfois l'état d'esprit dans lequel le professionnel peut se trouver, son comportement en sera le reflet et il peut, tout comme le jeune, à son tour, adopter un «*évitement total*» (Ed.1, p.9). L'éducateur 1 qualifie sa posture de «*trop protecteur, trop paternaliste*» (Ed.1, p.12), mais grâce aux différents débriefings avec sa collègue, il a pu en prendre conscience «*c'est effectivement vrai, c'est possible*» (Ed.1, p.12).

Quant à l'éducateur 2, il avance que sa posture s'est construite et renforcée grâce à l'expérience et que cela lui permet d'«*éviter de monter en symétrie*» (Ed.2, p.8). De plus, il se positionne en affirmant que plus la distance émotionnelle sera présente, plus le professionnel sera à même de pouvoir «*faire du bon travail*» (Ed.2, p.9) et que cela est un apprentissage. Il exemplifie en disant que c'est comme jouer du violon et que cela prend du temps «*mais à la fin, c'est une chose qui vient naturellement*» (Ed.2, p.9). Finalement, il partage que la posture de distance émotionnelle permet un questionnement continu, une remise en question sur les actions faites et leurs conséquences.

L'éducateur 3 est plutôt dans une posture d'introspection lorsque les émotions remontent, il nous dit «*essayer de regarder qu'est-ce qui se passe et pourquoi*» (Ed.3, p.7), car ce sont ses propres peurs, ses propres démons et qu'il ne doit pas projeter sa situation de résonance lorsqu'il observe la dynamique entre les jeunes. De plus, sa posture de bienveillance lui permet de faire confiance à l'adolescent et d'exploiter le potentiel de ce dernier (Ed.3, p.8). Finalement, il nuance en affirmant que sa manière de parler, de s'exprimer peut ne pas être adéquate selon la situation dans laquelle il se retrouve (Ed.3, p.8), mais que cela l'aide à prendre du recul en lien avec sa posture.

L'éducateur 4 partage l'avis de l'éducateur 2 sur le thème de l'expérience en disant que cette dernière lui a permis de développer «*une bonne faculté à prendre sur moi (...) à prendre du recul par rapport à certaines situations*» (Ed.4, p.9). Il dit également que malgré les situations pouvant être compliquées, il arrive à adopter «*une position méta*» (Ed.4, p.9) qui signifie pouvoir être autant l'acteur et l'observateur de ses réactions. Tout

comme l'éducateur 3, l'éducateur 4 se positionne sur la distance émotionnelle à avoir en disant qu'il est nécessaire de rester « *vraiment professionnel (...)* *malgré tout* » (Ed.4, p.10) et donc « *de ne pas se laisser trop submerger par ses émotions* » (Ed.4, p.10). Il évoque également qu'une situation de résonance peut modifier son comportement : il sera bien plus attentif et plus réactif. De plus, il portera une attention particulière à l'anticipation, à la pose du cadre et la prévention lors d'une activité (Ed.4, p.10).

Chapitre 6

Synthèse analyse

Le chapitre précédent a mis en lumière nos analyses des quatre entretiens menés. Ici, nous approfondirons davantage le lien que nous pouvons établir notamment avec différentes théories vues dans la première partie de ce travail et lors des cours. Cette partie nous permettra également de valider ou réfuter les hypothèses que nous avons émises avant les entretiens. Nous finirons cette synthèse en répondant à notre question de recherche.

6.1 Première hypothèse

L'hypothèse est que *«l'éducateur accompagne le jeune dans un processus d'aide»*. Nous affirmons que cette dernière est partiellement validée. En effet, lors de nos recherches théoriques, nous avons vu que différents soutiens existaient, comme le soutien thérapeutique, le soutien éducatif et la relation d'aide de soutien, ainsi qu'un processus d'aide en six étapes. Ce que nous retenons de nos échanges avec les professionnels est qu'il n'existe pas un canevas détaillé de ces six étapes, mais que dans la réalité, les descriptions de ces différents items sont abordées de manière spontanée par les professionnels. Par les dires de l'éducateur 4, nous pouvons donc constater cette spontanéité lorsqu'il dit que *«notre travail c'est surtout de l'écouter, de voir comment il a vécu tout ça, qu'est-ce qu'il a ressenti et puis bah de mettre en place des objectifs qui permettent de reprendre confiance en lui, confiance aux adultes»* (Ed.4, p.1).

Nous pouvons donc observer que l'éducateur 4 passe par l'étape 2 *«écouter et observer»*, puis par l'étape 5 *«amener la personne à reconnaître et accepter son besoin»* qui serait en lien avec une prise de conscience de ses émotions et ressentis de la situation. Finalement, l'éducateur 4 passe par l'étape 6 *«soutenir la personne dans l'action»* en posant des objectifs avec le jeune (Tremblay, 2015). Cette citation nous démontre que les professionnels adoptent un processus d'aide aléatoire et inconsciente. En effet, les éducateurs ont la connaissance de l'effet de la reformulation par exemple et vont ainsi l'utiliser durant leurs entretiens avec les jeunes, mais ils n'auront pas conscience que, selon le processus, ils se trouvent dans l'étape 3 : démontrer la compréhension. De plus, l'étape 1 serait de *«créer un lien de confiance»* afin de pouvoir travailler sur les émotions ressenties et de pouvoir

soutenir et aider la personne dans ces difficultés. Or, l'éducateur 4 nous partage que la confiance se développe ou se renforce une fois les objectifs définis, autant dire à la fin du processus d'aide.

En somme, ce que nous pouvons retenir est que le terme «*processus*» n'est pas adapté aux situations de harcèlement scolaire, car c'est une prise en charge au cas par cas. Ainsi, le terme «*mesure*» serait plus approprié. Les professionnels nous ont fait part de certaines mesures qu'ils avaient prises face à ce genre de situation.

1. **Accueillir les propos de l'enfant**

L'éducateur 1 dit devoir, en premier lieu, digérer la confiance et l'éducateur 3 met l'accent sur l'importance de l'écoute et de l'attention.

2. **Mobiliser le réseau**

L'éducateur 1 nous dit, en second lieu, prendre contact avec l'école et faire une réunion de réseau. Quant à l'éducateur 2, il propose de contacter un psychologue.

3. **Intervenir au sein de l'institution**

L'éducateur 3 explique que des dispositions au niveau des activités, des moments en communauté ont été mis en place, afin que les protagonistes de la situation se retrouvent un minimum de temps ensemble.

4. **Travailler sur les émotions**

L'éducateur 2 raconte qu'un travail est réalisé sur les réactions émotionnelles et internes que des situations peuvent provoquer tant chez la victime que le bourreau.

Pour conclure, toutes ces raisons nous démontrent que le professionnel utilise tant ses compétences intellectuelles, avec la prise de mesures nécessaires, que ses compétences émotionnelles lorsque le jeune vient se confier sur une situation problématique. Bien que les éducateurs ne suivent pas le processus dans l'ordre établi, les points essentiels sont abordés afin d'accompagner et de soutenir au mieux la personne. C'est pourquoi nous pensons qu'un protocole ne semble pas nécessaire pour prendre en charge une situation de harcèlement scolaire.

6.2 Deuxième hypothèse

Notre hypothèse est que «*l'éducateur travaille l'estime de soi dans les moments individuels et collectifs avec le jeune*». Nous affirmons que cette dernière est validée. En effet, lors de nos recherches théoriques, l'estime de soi est définie comme «*l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui*» (Cannard, 2010, p. 204) et que la période de l'adolescence va révéler ce manque d'estime ou non. L'estime que l'adolescent a de lui-même va donc dépendre des premières années de sa vie au sein de sa famille nucléaire, de comment il s'est senti aimé, aidé, en sécurité. En effet, il existe plusieurs types d'attachement durant l'enfance ; l'attachement sécure et les attachements insécures (insécure évitant, insécure ambivalent/résistant et insécure désorganisé) (Dugravier, 2012, p. 33). Ces derniers seront déterminants quant à l'approche de la période pubère, car il

s'agit d'une période de construction identitaire, où l'adolescent cherche à se différencier de ses figures d'attachements et cherche à ressembler à son groupe de pairs.

D'après les données des entretiens, l'estime de soi est travaillée de manière collective à travers des activités comme aller en montagne ou préparer un repas. Elle est reprise de manière individuelle, ceci permettant d'aller en profondeur sur les émotions, les ressentis ou encore de développer une certaine réflexion sur la situation. Dans une situation de harcèlement scolaire, il est important de travailler avec l'ensemble des protagonistes : la personne harcelée, la personne qui harcèle et les témoins. Il est à noter que l'estime de soi n'est pas qu'une histoire de victime. En effet, les éducateurs 3 et 4 agissent et sensibilisent tant la personne harcelée que la personne qui harcèle. En outre, ils mentionnent l'importance d'intervenir auprès des deux.

En conclusion, l'estime de soi se travaille et se construit à tout moment à travers la valorisation et le renforcement positif auprès du jeune tout en ne distinguant pas la victime de l'auteur, car le manque d'estime de soi se manifeste et se repère différemment. De plus, le constat que nous faisons est que le thème de l'estime de soi est un sujet primordial qui est ressorti de manière instinctive par les différents professionnels.

6.3 Troisième hypothèse

Cette hypothèse est que *«l'éducateur joue le rôle de «tuteur de résilience» et permet un endroit «sécuré» au jeune»*. Nous affirmons que cette dernière est validée. Effectivement, nos recherches théoriques démontrent que le processus de résilience regroupe trois axes : le traumatisme, les ressources de la personne et son environnement, et montre l'influence de ces derniers entre eux. C'est pourquoi l'environnement dans lequel le jeune résilie évolue est déterminant, car il est susceptible d'y rencontrer un adulte lui permettant de rendre cet environnement plus sécurisé.

Le terme de tuteur de résilience peut être mis en comparaison avec celui du rôle de référent. En effet, l'éducateur 1 associe les deux : *«tuteur de résilience, pour moi, c'est clair que ce serait un référent»* (Ed.1, p.5). La référence éducative comporte 18 dimensions, d'après le module d'intégration datant de 2016 de l'HES-SO Valais//Wallis et l'une d'elles est la dimension de l'attachement. Ongari (2006) nous dit que l'éducateur-référent doit être *«une base sécurisante»* qui permettra au jeune d'exprimer ses angoisses, ses émotions ou ressentis liés à un traumatisme. De plus, la référence aidera la personne à se construire dans son identité et dans son estime de soi.

La théorie nous dit que si un jeune se trouve dans un environnement suffisamment sécurisé et qu'il y rencontre des personnes lui permettant de travailler sur sa propre image, alors tous ces facteurs l'aideront à surmonter son traumatisme. Ces personnes sont alors nommées «tuteurs de résilience», car elles seront un guide et un soutien dans un processus de résilience. Néanmoins, nous avons constaté que la dénomination de «tuteur de résilience» n'était pas dans le vocabulaire quotidien de l'éducateur. En effet, une part de conscient et d'inconscient entrent en jeu derrière ce terme. Le professionnel remarque de manière

consciente que le lien qu'il crée avec un jeune n'aura pas le même impact qu'avec un autre et pour cela que le travail avec le bénéficiaire sera plus accessible lorsque le lien est réciproque. La part inconsciente sera située autour de l'attribution des qualités et du rôle que le terme «tuteur de résilience» implique.

En conclusion, les analyses des entretiens nous ont permis de prendre conscience que la résilience n'est pas présente chez chaque individu de la même intensité. En effet, certaines personnes ont une forte résilience face à un traumatisme et d'autres en auront une plus faible. La capacité à surmonter une épreuve dépend des facteurs internes et externes de la personne. De plus, cette résilience n'est ni constante ni définitive. C'est ainsi que nous retrouvons à nouveau la notion du «cas par cas».

6.4 Quatrième hypothèse

L'hypothèse est que *«dans une situation de résonance, l'éducateur social exprime au jeune ses propres émotions montantes»*. Nous affirmons que cette dernière est validée. Lors de nos recherches théoriques, nous avons, en effet, identifié deux réactions possibles lorsque le professionnel se trouvait face à une situation de résonance : restituer à la personne concernée les émotions ressenties ou en faire abstraction. Nos entretiens ont confirmé l'importance et la nécessité d'exprimer au jeune son propre ressenti, afin de pouvoir travailler avec lui. De plus, il nous semble primordial que l'éducateur social puisse se questionner face à ses résonances pour ensuite se positionner lors d'une situation. Finalement, ce que nous dit la théorie est que le risque de ne pas exprimer ses émotions est que nous nous mentionnons, premièrement à nous-mêmes et deuxièmement à la personne que nous accompagnons. Nous ne serions pas non plus en mesure d'identifier les ressentis et émotions de l'autre.

Les entretiens nous ont permis de mettre en avant une catégorisation de la résonance. En effet, l'éducateur 2 distingue cette dernière en deux catégories ; une comme étant positive, ce qui lui permet d'aller dans une certaine direction, et l'autre comme étant négative, ce qui l'incite à se remettre en question et réfléchir à d'autres stratégies (Ed.2, p.8). L'éducateur 3 ajoute que la résonance est difficile à identifier et que cela passe généralement par des questionnements. Par exemple, lors d'une situation de harcèlement en milieu scolaire, il se questionne *«jusqu'où on accepte d'être victime et jusqu'où on a envie de l'être (...) ?»* (Ed.3, p.7). Une certaine et suffisante connaissance de soi et de ses résonances permet ainsi de nous questionner sur nos pratiques, sur nos limites d'acceptation et d'intervention.

Lors de nos différents entretiens, le travail en équipe est un point qui est également ressorti de manière spontanée. En effet, il nous a été confié qu'il était complexe de prendre en charge certaines situations de manière individuelle et que le travail en équipe nécessite parfois une collaboration plus large, notamment avec le réseau gravitant autour de la personne concernée. Lors de notre module d'approfondissement, réalisé à Lausanne en Protection de l'Enfant et soutien à la famille, nous avons abordé le sujet du travail en réseau. Les raisons qui nous poussent à collaborer permettent de mutualiser les différents savoirs, avoir une collaboration transversale lors de situations compliquées ou encore

pouvoir offrir un accompagnement de qualité, et être dans une sorte de synergie.

En conclusion, nous tenons à souligner l'importance pour le professionnel d'être dans une introspection personnelle et professionnelle face à un certain contexte, car lorsque nous serons amenées à partager notre lecture de la situation, le choix des éléments-clés amènera un point de vue plutôt qu'un autre. Ce dernier sera fortement basé sur les représentations que nous avons des différents corps de métier avec lesquels nous collaborerons et également sur nos valeurs tant personnelles que professionnelles. Tous ces facteurs nous renvoient à la notion de résonance à laquelle nous devons être très attentives.

6.5 Cinquième hypothèse

Notre hypothèse est que «*la posture et les valeurs de l'éducateur social se modifient lorsque ce dernier est en résonance*». Nous affirmons que cette dernière est validée. La théorie nous dit que la posture adoptée par les professionnels est influencée par les valeurs, le vécu personnel et/ou les différentes expériences. La posture implique une position physique de la personne, mais aussi une position humaine face à une situation donnée. La théorie souligne qu'il s'agit également d'un positionnement dans une relation d'aide, ce que confirment les différents éducateurs. En effet, l'éducateur 1 nous partage son côté paternaliste, protecteur alors que les éducateurs 2 et 4 nous expriment l'importance, pour eux, d'avoir une distance émotionnelle. Leurs différentes visions feront que leurs interventions auprès des jeunes n'auront pas les mêmes répercussions, ils agiront selon leur ligne de conduite construite avec l'expérience dans le domaine.

Nos entretiens ont fait ressortir le lien entre les émotions ressenties et la posture adoptée par les professionnels. Il est vrai que les émotions nous donnent des indices sur la façon dont nous pourrions agir dans la situation, car si cette dernière nous touche énormément, notre intervention ne sera pas identique à celle d'une situation qui nous touche moins. C'est pourquoi les éducateurs ont indiqué l'importance d'avoir une distance émotionnelle afin de pouvoir «*faire du bon travail*» (Ed.2, 9) et de s'appuyer sur sa posture afin d'être dans une remise en question continue.

Finalement, la posture dépend également du type de personnalité de l'éducateur. En effet, l'éducateur 1 serait plutôt dans une volonté de protection du jeune alors que les éducateurs 2 et 4 seront plutôt dans une volonté de protection d'eux-mêmes. Lors de nos différents semestres d'études à la Haute École de Travail Social, nous avons eu l'occasion d'utiliser deux outils nous permettant de sonder notre personnalité sous deux axes : professionnel et personnel. En effet, le test «Leonardo3.4.5» permet d'obtenir un profil faisant ressortir les qualités et compétences professionnelles de la personne et d'ainsi pouvoir exploiter un maximum ses forces pour optimiser le travail en équipe. Il existe également un deuxième test de personnalité mettant en avant les tendances de chacun basées sur 5 items avec chacun deux extrémités : esprit avec, comme pôles extraverti et introverti ; énergie avec, comme pôles intuitifs et observateurs ; nature avec, comme pôles pensée et sentiment ; tactique avec, comme pôles jugement et prospection et enfin identité avec comme pôles assurés et prudents.

En conclusion, il nous semble intéressant de pouvoir prendre conscience, à l'aide de ces tests, de nos forces et faiblesses, de nos compétences, de nos qualités et de notre personnalité. La posture que nous adoptons peut découler de la connaissance de notre soi personnel et professionnel, afin de pouvoir se positionner de manière optimale lors d'une situation nous faisant résonance.

Grâce à tous nos entretiens et à nos données récoltées, nous pouvons donc affirmer que l'éducateur accompagne un adolescent harcelé dans son processus de résilience avec des outils intrinsèques, comme sa personnalité, ses valeurs ou encore ses émotions, mais également avec des outils extrinsèques, par exemple avec l'apprentissage de la méthode de préoccupation partagée ou encore au moyen de formations continues.

Chapitre 7

Formulation de propositions concrètes pour le terrain

Afin de conclure ce travail, nous nous sommes interrogées et penchées sur des propositions de pistes d'interventions en lien avec le milieu institutionnel. Au cours de la réalisation de notre étude, nous avons eu l'occasion de participer à une journée de formation à Rolle, en lien avec notre thématique du harcèlement scolaire. Durant cette journée, nous étions un certain nombre de professionnels du travail social, éducateurs et directeurs d'institutions confondus, à être sensibilisés à ce phénomène. Finalement, nous en sommes ressorties avec des connaissances supplémentaires de ce qui est déjà mis en place, une meilleure sensibilisation notamment sur l'utilisation des réseaux sociaux, ainsi que des contacts vers lesquels nous avons pu, par la suite, nous tourner pour des compléments d'information.

C'est pourquoi, enrichies de cette journée de formation et de diverses rencontres, la suite sera une mise en lumière de nos propositions concrètes pour le terrain.

7.1 La méthode de la préoccupation partagée

Au fil de nos recherches, nous avons découvert la méthode de la préoccupation partagée, également appelée méthode Pikas. Le psychologue suédois Anatol Pikas fut le fondateur de cet outil qui a pour but de prévenir et lutter contre le harcèlement en entre élèves. Elle est basée sur 4 étapes (La méthode de la préoccupation partagée, 2020) :

Rencontre avec les intimidateurs présumés (IPs) Les intervenants s'entretiennent de manière individuelle avec les intimidateurs présumés, afin de leur faire part des préoccupations concernant la cible. Ils les questionnent sur leurs observations et, en cas de reconnaissance de la part d'un ou des intimidateurs présumés, une réflexion est faite autour des solutions permettant d'améliorer la situation. Les entretiens se poursuivent jusqu'à cette reconnaissance et cette réflexion d'amélioration. Ces derniers sont brefs, pas plus de 10 minutes.

Rencontre avec la cible Dès que la situation a été mise en lumière, la cible est prise en

charge par un professionnel de l'école formé à la méthode, mais autre que la personne qui mènera les entretiens avec les IPs. Cette dernière ne rencontrera la cible qu'une fois les entretiens avec les intimidateurs présumés réalisés. L'intervenant la laissera s'exprimer sur la situation et le malaise qu'elle ressent et il l'informerá des entretiens avec les IPs et des suggestions proposées. De plus, le professionnel demande à la personne concernée si elle serait d'accord et prête à organiser une rencontre avec les IPs.

Rencontre de suivi Durant cette étape-là, l'intervenant continue de rencontrer les intimidateurs présumés, afin de garantir l'application des suggestions proposées. Il rencontre également la cible afin de vérifier l'amélioration de la situation.

Une éventuelle rencontre au sommet et suivi de la situation La condition sine qua non est l'accord de la cible à participer à une rencontre entre elle et les intimidateurs présumés en présence de l'intervenant. Le but est de mettre en avant que l'intimidation puisse faire partie du passé. Cependant, si la cible refuse ou l'intervenant juge que le risque de nouvelles intimidations est élevé, la rencontre ne se fera pas. Afin de clôturer la situation, le professionnel rencontrera encore quelques fois les protagonistes.

Cette méthode est principalement utilisée en milieu scolaire, mais nous la trouvons suffisamment intéressante pour nous questionner sur son adaptation en milieu institutionnel.

7.2 Formations

Lors de notre rencontre avec Basile Perret, maître d'enseignement à l'EESP à Lausanne et chef de projet *Harcèlement et violence entre élèves : prévention en milieu scolaire*, Unité PSPS, nous avons pu échanger autour de la méthode de la préoccupation partagée et des différents outils à disposition des professionnels et également des parents et même des jeunes, enfants et adolescents. Il nous paraît essentiel et pertinent d'avoir connaissance des plateformes et des associations permettant une formation en lien avec certains thèmes comme le harcèlement ou l'utilisation des réseaux sociaux.

7.2.1 Action Innocence

«*Action Innocence est une organisation non gouvernementale (ONG) à but non lucratif, reconnue d'utilité publique par Arrêté du Conseil d'État du Canton de Genève.*» (Action Innocence, 2020). Cette organisation touche un large public en s'adressant aux parents, aux enfants et adolescents, et aux professionnels du travail social, de la santé et de l'enseignement. Elle a pour but de promouvoir la sécurité lors de l'utilisation d'Internet, d'informer et sensibiliser les différents acteurs autour des technologies de l'information et de la communication, de partager et transmettre les expériences vécues et de combattre la pédocriminalité sur Internet. Pour ce faire, Action Innocence intervient, généralement, au sein des établissements scolaires tant pour les enfants que pour les adolescents et des ateliers sont proposés afin d'aborder les différents thèmes.

Nous pensons que, bien que le milieu institutionnel n'aie pas les mêmes enjeux, des formations supplémentaires des professionnels seraient pertinentes. En effet, une situation de harcèlement peut également être vécue au sein de l'institution sociale et l'éducateur sera ainsi plus apte à gérer cette dernière. Nous pensons également que les multiples ateliers proposés par l'organisation peuvent être adaptés à un milieu institutionnel.

7.2.2 Travail-social.ch

Il s'agit d'une équipe de 4 professionnelles issues d'horizons différents, mais complémentaires qui, dans leurs pratiques professionnelles, utilisent les médias numériques. Elles proposent différentes prestations concernant les parents, les enfants et adolescents et les professionnels du travail social, de la pédagogie et de la santé. Leurs interventions sont sous forme de conférences, de formations et d'ateliers en lien avec la compréhension, le partage et la sensibilisation à l'ère numérique, par exemple la description des différents réseaux sociaux utilisés par les jeunes (Travail-social.ch, 2020).

Cette proposition concrète pour le terrain nous parle de manière très forte, car tous les jeunes sont connectés et presque toutes les interactions entre eux, ainsi que la création du lien se passent à travers les téléphones portables. Être plus au clair sur les normes d'utilisation, les lois qui y sont liées permet d'encadrer de manière plus sécurisée les jeunes. De plus, nous avons remarqué lors de nos différentes expériences professionnelles que nous pouvions créer du lien peut-être plus facilement lorsque nous étions au courant des dernières technologies, et des derniers jeux vidéo sortis. Ainsi nous avons des sujets de conversation autour desquels nous pouvions les amener à réfléchir, à les sensibiliser. Finalement, ce sont des interventions qui pourraient être adaptées et pertinentes en milieu institutionnel. De plus, connaître l'existence d'un tel collectif nous permet également d'orienter les parents s'ils se questionnent sur ces sujets-là et s'inquiètent pour leurs enfants.

Chapitre 8

Partie conclusive

8.1 Bilans personnels et professionnels

8.1.1 Alison GILLARD

Ce travail de recherche m'a permis d'identifier plus concrètement mes limites personnelles et m'a donné envie de continuer à m'informer, me former sur ce phénomène grandissant. Il m'a également permis d'être dans l'argumentation, dans l'expression de mes pensées et choix tout en prenant en compte l'avis et l'opinion de Romane. Je n'ai pas toujours eu la confiance en moi nécessaire pour affirmer et exprimer mes idées et mes choix. Cependant, l'attitude complémentaire de Romane, ainsi que l'avancée dans la formation m'a appris et permis de le faire.

Lorsque je prends du recul sur la réalisation de ce travail, je me sens fière d'avoir tenu le rythme et d'être dans les délais que nous nous étions fixés. Le fait que nous ayons une vision similaire de la direction et du but à atteindre pour cette recherche m'a motivée à donner le meilleur de moi-même bien que parfois la charge d'événements à gérer simultanément ait été conséquente. L'avantage de l'avoir accompli à deux a été que nous nous encourageons mutuellement bien que l'organisation ait été essentielle.

Professionnellement, je me sens plus en confiance concernant ma posture. Effectivement, j'ai souvent jugé que je n'avais pas la légitimité nécessaire pour exprimer mon avis, car je n'avais pas ou peu d'expérience. L'approfondissement de la théorie m'a aidé à acquérir une bonne base afin de me sentir suffisamment à l'aise si le sujet du harcèlement entre pairs en milieu scolaire était abordé. La partie des entretiens a mis en lumière la richesse du travail social, car bien que nous soyons tous, ou du moins presque tous, diplômés de la même école, nos prises en charge divergent d'une personne à l'autre. Ce qui renforce l'idée que personne n'a LA bonne méthode et qu'il s'agit d'un mélange de savoir-être, de savoir-faire et d'authenticité.

Effectuer un travail de recherche sur cette thématique m'a permis de m'enrichir, d'acquérir de nouveaux outils de prise en charge, de savoir vers qui me tourner en cas de question et

vers qui ou quel organisme du réseau rediriger les personnes. De plus, ce phénomène étant en expansion, me former plus en profondeur et prendre part, à mon échelle, à l'avancée de cette problématique me stimule davantage.

Bien que cette recherche marque la fin de mon parcours d'étudiante, il annonce le début de mon parcours professionnel, que je suis ravie d'entamer !

8.1.2 Romane VOLERY

Au début du travail, je me suis rapidement rendu compte de la difficulté de trier les informations concernant le phénomène du harcèlement scolaire. Il m'était compliqué d'effectuer un fil rouge, car il y avait énormément d'informations, de références, de livres à propos du harcèlement entre pairs. Il m'est paru vraiment difficile de nous centrer sur ce que nous voulions exactement, sans partir dans tous les sens, car c'est un sujet très large. Une fois la problématique et la question de recherche trouvées, nous avons eu l'occasion de rencontrer et de faire connaissance avec des professionnels de terrain et diverses institutions.

Au niveau professionnel, j'ai apprécié le travail de terrain, car c'était important pour moi de pouvoir effectuer des liens entre la théorie et la pratique. Cela m'a permis, premièrement, de confronter nos lectures à la réalité, et deuxièmement, d'écouter les expériences d'autres éducateurs puis d'échanger avec eux. Ceci m'a fait prendre conscience de la complexité du métier de travailleur social, tout en me donnant davantage envie d'entrer dans le monde professionnel. J'ai appris à me positionner, à me faire confiance, et intégré les mécanismes concernant la thématique du harcèlement scolaire. Dorénavant, lorsque je me retrouverai face à cette situation, je serai plus attentive à mes réflexions et à ma posture professionnelle, afin de ne pas renforcer le statut de victime de l'adolescent en le surprotégeant, par exemple.

Personnellement, dans un premier temps, ce travail m'a permis d'évoluer au niveau de l'écriture. Ce fut un travail conséquent qui m'a aidé à rédiger de manière plus adaptée en langage écrit. De plus, je suis très satisfaite d'avoir choisi de réaliser ce travail à deux. Ce n'était pas tous les jours facile, il nous a demandé beaucoup d'organisation, de rencontres, d'échanges, et de mon côté, ce fut une expérience positive et nourrissante. Avec Alison, nous étions très complémentaires. Nous nous sommes énormément encouragées pour ne pas lâcher et garder un rythme régulier, afin de ne pas devoir reprendre depuis le début à chaque fois. Ceci nous a permis d'évoluer ensemble, de confronter nos idées, d'argumenter nos choix et de trouver des compromis.

Finalement, je pense avoir saisi l'opportunité d'emporter avec moi ce qui me correspond pour ma future pratique professionnelle, et j'en suis ravie. La prise de recul, et la connaissance de plus en plus grande de la thématique, m'a confirmé mon fort intérêt d'accompagner des jeunes, et plus particulièrement, dans leurs relations avec les autres. Je me réjouis de me lancer dans cette aventure !

8.2 Conclusion

Plusieurs de nos objectifs professionnels concernaient l'acquisition de meilleures connaissances du sujet tout en obtenant des outils éducatifs pour notre future pratique professionnelle, ainsi que la compréhension et l'analyse de la problématique du harcèlement scolaire. L'élaboration de notre cadre théorique nous a permis d'assimiler suffisamment de savoir pour saisir les enjeux autour de ce thème et de rencontrer des éducateurs sociaux, afin de confirmer ou infirmer les théories vues. Ces dernières nous ont poussées à nous questionner sur l'ampleur et l'impact d'une prévention contre le harcèlement. En effet, nous avons eu le plaisir de participer à une journée abordant les différents angles que ce phénomène peut toucher, comme les réseaux sociaux et même le cadre juridique.

Après une certaine prise de recul, nous nous sommes interrogées sur les limites de notre recherche notamment lors des entretiens effectués. Effectivement, nos analyses ont confirmé la quasi-totalité de nos hypothèses. Cependant, nous nous posons quelques questions sur la véracité de nos résultats : est-ce que les éducateurs ont répondu de manière véridique ou est-ce que le fait d'être en entretien n'a pas biaisé partiellement leurs réponses sur leurs pratiques ? Est-ce que les réponses données auraient été contraires ou complémentaires si nous avions pu interroger des jeunes ayant vécu ou été témoin d'une situation de harcèlement scolaire ?

La globalité de ce processus de recherche nous a amené à discuter autour de nos futures pratiques professionnelles de travailleuses sociales. Nous sommes d'avis que le phénomène du harcèlement scolaire est un phénomène actuel et de plus en plus mis en lumière, ce qui pousse les professionnels à se remettre en question et à ne pas rester figés sur une théorie précise, car il est en constant mouvement. Ce travail nous a permis d'en prendre conscience et, en tant que futures professionnelles, nous sommes davantage sensibilisées et attentives tout en ayant des ressources pour agir lors d'une situation de harcèlement scolaire. Effectivement, nos premières intuitions face à cette dernière n'auraient pas été les mêmes en connaissant la méthode de la préoccupation partagée. Nous n'avions pas le recul et la réflexion nécessaire pour prendre en charge les personnes concernées d'une autre manière, certainement plus efficace. De plus, nous sommes convaincues que l'outil principal est le travail d'équipe et de réseau, car le milieu institutionnel n'a pas d'emprise sur les événements qui se passent au sein de l'école et vice-versa. C'est pourquoi la collaboration entre les différents acteurs professionnels et familiaux gravitant autour des jeunes est primordiale à une issue positive.

Le constat que nous pouvons faire est que le canal de communication entre les écoles et les institutions n'est pas automatique lorsqu'un mal-être est observé chez un jeune et que cela peut avoir un impact sur l'analyse et la prise en charge. Selon nous, il serait donc important que le pont entre les deux établissements soit renforcé. Finalement, afin d'être adéquates dans notre intervention, il nous paraît essentiel d'être au clair avec nous-mêmes, notre posture professionnelle et personnelle et nos résonances. La prise de conscience que nous avons eue durant cette année de recherches a été d'avoir la confiance en soi nécessaire, afin de prendre position notamment sur le sujet du harcèlement scolaire.

Tout ceci nous a poussé à être plus attentives lors de l'analyse d'une situation de harcèlement, car nous prenons en compte les deux avis et pensons que ce n'est pas soit l'un soit l'autre, mais qu'il s'agit, parfois, de cas par cas. En effet, nous avons de la théorie sur laquelle nous appuyer tout en gardant à l'esprit que rien n'est figé et qu'il ne s'agit pas de caractériser les victimes comme « faibles » et les harceleurs comme « méchants », mais d'aller au-delà.

Finalement, étant plus informées sur les différents projets mis en place au sein des écoles, nous nous posons des questions sur la place de l'éducation au sein de ces dernières. Ne serait-il pas pertinent et bénéfique que des éducateurs soient rattachés à l'école, afin de gérer les diverses situations ne concernant pas l'enseignement ? Doivent-ils tout de même travailler au sein d'une institution sociale afin de pouvoir faire des parallèles entre les deux terrains et ainsi avoir les deux visions et enjeux ?

Nous terminons ce travail de Bachelor sur ces questions ouvertes et intéressantes pour la suite de notre parcours professionnel.

Chapitre 9

Bibliographie

9.1 Ouvrages

- [1] Associations Phobie Scolaire & Génér'action Solidaire. (2019). Harcèlement scolaire : de la destruction à la reconstruction. Josette Lyon.
- [2] Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). Harcèlement et brimades entre élèves. Editions FABERT.
- [3] Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2018). Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. ESF Sciences humaines.
- [4] Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). L'entretien.
- [5] Boutanquoi, M. (2001). Travail social et pratiques de la relation d'aide. L'Harmattan.
- [6] Cannard, C. (2010). Le développement de l'adolescent, l'adolescent à la recherche de son identité. De Boeck.
- [7] Chabrol, H. (2005). Les mécanismes de défense. Recherche en soins infirmiers.
- [8] Chabrol, H., & Callahan, S. (2005). Les mécanismes de défenses. Recherche en soins infirmiers.
- [9] Citton, Y. (2004, avril). Sept résonances de Simondon. pp. 25-31.
- [10] Claeys Bouuaert, M. (2004). Pratique de l'éducation émotionnelle.
- [11] Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif.
- [12] Cyrulnik, B., & Elkaïm, M. (2010). Entre résilience et résonance .
- [13] Dugravier, R. (2012). Violence à l'école. La théorie de l'attachement : un outil pour mieux comprendre.
- [14] Elkaïm, M. (2005). Si tu m'aimes ne m'aimes pas.
- [15] Forget, J. (1990). La relation d'aide, aider les adolescents et adolescentes en difficulté. Logiques.
- [16] Le Bossé, Y. (2016). Soutenir sans prescrire.

- [17] Lelord, F., & André, C. (2011). L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres.
- [18] Lorenz, S. (2019, Septembre). L'exemple de la lutte contre le harcèlement scolaire.
- [19] Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments : Lessons from Research on Successful Children.
- [20] Nègre, P. (1999). La quête du sens en éducation spécialisée : de l'observation à l'accompagnement.
- [21] Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions.
- [22] Ongari, B. (2006, Février). Attachement et traitement des adolescents dans des centres résidentiels de soins. La revue internationale de l'éducation familiale.
- [23] Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.
- [24] Poleterri, R., & Doobs, B. (1998). L'estime de soi.
- [25] Portal, B. (2012). Des mots et des sens : posture, positionnement, évaluation...
- [26] Pralong, S. (2012). Soutenir les enfants et la famille. Sierre : HES-SO.
- [27] Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2014). Psychologie du développement, enfance et adolescence. Dunod.
- [28] Rogers, C. (2005). Le développement de la personne. Dunod.
- [29] Saint-Pierre, F. (2013). Intimidation, harcèlement. Ce qu'il faut savoir. CHU Saint-Justine.
- [30] Sajus, N. (2018). Adolescence : du traumatisme de vie à la résilience. ESF éditeur.
- [31] Sande, A. v., Beauvolks, M.-A., & Renault, G. (2011). Le travail social : théories et pratiques. Gaëtan Morin éditeur.
- [32] Sillamy, N. (1994). Dictionnaire de la psychologie, Larousse.
- [33] Tisseron, S. (2017). La résilience. Que sais-je ?
- [34] Tremblay, L. (2015). La relation d'aide au quotidien : acquérir des compétences pour mieux aider les autres. Fides Éducation.
- [35] Wilber, K. (1997). Une brève histoire de tout.

9.2 Références internet

- [1] Action Innocence. (2020, Février 11). Récupéré sur Action Innocence : <https://www.actioninnocence.org/qui-sommes-nous/>
- [2] Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2012). Récupéré sur <https://www.cnrtl.fr/definition/cognitif>
- [3] La méthode de la préoccupation partagée. (2020, Février 10). Récupéré sur La méthode de la préoccupation partagée : <https://www.preoccupationpartagee.org>

- [4] Larousse. (2020, Janvier). Larousse.fr. Récupéré sur Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bourreau/10669?q=bourreau#10531>
- [5] Léonardo3.4.5. (2020). Récupéré sur <https://www.leonardo345.com/applications.html>
- [6] Rochat, M. (2015, avril 22). RTS.ch. Récupéré sur <https://www.rts.ch/info/suisse/6718365-un-a-deux-eleves-par-classe-sont-victimes-de-harcelement-en-suisse.html>
- [7] SEVE Suisse. (2020, Février 11). Récupéré sur SEVE Suisse : <https://www.sevesuisse.org>
- [8] Travail-social.ch. (2020, Février 11). Récupéré sur Travail-social.ch : <https://www.travail-social.ch>

Annexe A

Grille d'entretien

1. Le commencement

- Avant de commencer, nous tenons à vous dire que nous nous engageons à garantir votre anonymat tout au long du rapport. L'entretien sera enregistré puis retranscrit par écrit et nous effacerons ensuite l'enregistrement, nos échanges resteront donc confidentiels. Évidemment, vous pouvez cesser l'entretien à tout moment si vous le désirez.

2. La durée de l'entretien

- Nous vous rappelons que l'entretien dure environ une heure.

3. Qui sommes-nous ?

- Je m'appelle Romane, je suis étudiante à la haute école de travail social à Sierre.
- Je m'appelle Alison, je suis étudiante à la haute école de travail social à Sierre.

4. Pourquoi sommes-nous là ?

- Dans le cadre de notre 3e année, nous sommes amenées à devoir réaliser un travail de bachelor dans le domaine de l'éducation sociale.
- Notre thématique porte sur « Comment l'éducateur accompagne-t-il un adolescent harcelé dans son processus de réadaptation psychosocial ? » et dans le cadre de nos recherches théoriques, nous nous sommes penchées sur certains concepts. Nous souhaiterions discuter avec vous des concepts suivants → le premier concept sera centré sur le côté professionnel et le deuxième sur le côté personnel :
 - Le rôle de soutien de l'éducateur auprès de l'adolescent lors d'une situation de harcèlement scolaire
 - La résonance d'un éducateur face à une situation

5. Pouvez-vous vous présenter ?

- Formation / parcours
- Institution

— Mission

6. Conclusion

— Voulez-vous nous partager une dernière chose ?

L'éducateur social peut jouer un rôle de soutien pour le jeune lors d'une situation de harcèlement scolaire.

1. L'éducateur accompagne le jeune dans un processus d'aide :

- Existe-t-il un processus d'aide lors d'une situation de harcèlement scolaire ?
 - Donner notre définition de processus d'aide
 - Si oui, pouvez-vous nous décrire les étapes clés de ce processus ?
 - Sinon, que mettez-vous en place afin d'aider le jeune ?
- Le processus d'aide est-il concret ou subjectif dans l'accompagnement au quotidien ?
 - Définis le concret et le subjectif (concret = une méthodologie à suivre claire nette et précise/ subjective = sans suivre des étapes)
 - Si concret, en quoi est-ce concret ?
 - Est-ce que concret pour le professionnel et subjectif pour le jeune afin d'amener le jeune à réfléchir de lui-même ? Est-ce que le professionnel le signifie au jeune afin qu'il puisse voir sa progression ?
 - Si subjectif, en quoi est-ce subjectif ?
- Si le jeune refuse votre intervention, avez-vous d'autres outils à mobiliser ?
 - Si oui, lesquelles et pourquoi ceux-là ?
 - Sinon, que mettez-vous en place afin d'aider le jeune ?
 - Sinon, pourquoi ? (Par manque d'informations, de formation, de pertinence ?)

2. L'éducateur travaille l'estime de soi dans les moments individuels et collectifs avec le jeune.

- Quelle est, pour vous, la définition de l'estime de soi ?
 - Clarifier certains termes
- Comment repérez-vous un jeune en manque d'estime de soi ?
 - Y a-t-il des moments ou activités plus favorables à repérer le manque d'estime de soi ? → Donner des exemples
 - Y a-t-il des attitudes, comportements ou manière d'être qui vous mets sur la piste d'un manque d'estime de soi ?
 - Y a-t-il des événements vécus ou des histoires de vie qui impactent l'estime de soi ? → Qu'en est-il d'un enfant harcelé ?
- Si l'estime de soi est travaillée, se fit-elle de façon consciente ou inconsciente ?

- Consciente : de quelle manière ? Y-a-t-il des activités types permettant de travailler sur l'estime de soi
 - Inconsciente : pouvez-vous imaginer des activités qui travailleraient indirectement l'estime de soi ?
 - Y a-t-il plus d'effets visibles lors des moments collectifs ou individuels ?
3. L'éducateur joue le rôle de «tuteur de résilience» et permet un endroit «sécuré» au jeune.
- Comment définissez-vous le terme de «tuteur de résilience» ?
 - Précision des deux côtés
 - Ressentez-vous de jouer un rôle de «tuteur de résilience» ?
 - Si oui, est-ce un outil pour vous, afin de travailler avec le jeune ?
 - Sinon, pensez-vous jouer un autre «rôle» auprès du jeune ?
 - D'après vous, quelles sont les ressources que le jeune peut mobiliser ?
 - Faites-vous partie de ces ressources ?
 - Est-ce que les ressources internes du jeune en situation de harcèlement scolaire, suffisent-elles à surmonter la situation ?
 - Travaillez-vous en co-construction avec le jeune et ses ressources ?
 - La présence de l'éducateur considéré comme «tuteur de résilience» favorise-t-elle un environnement sécuré ?
 - Est-ce que l'environnement dit sécuré suffit-il à permettre un changement d'état insécuré à sécuré ?
 - En quoi et pourquoi ?
 - (Quel autre «rôle» pouvez-vous jouer auprès d'un jeune ?)
 - Quelle est la différence avec le rôle de «tuteur de résilience» ?

La résonance peut gêner l'éducateur social dans son accompagnement avec le jeune.

4. Dans une situation de résonance, l'éducateur social exprime au jeune ses propres émotions surgissant.
- Quelle est votre définition de la résonance ?
 - Préciser les termes des deux côtés
 - Avez-vous déjà vécu une situation de résonance ?
 - Quelles sont les émotions vécues ?
 - Comment les avez-vous gérées ?
 - Qu'avez-vous mis en place ? (Déléguer à un collègue, amener la situation en supervision, discuter avec le collègue ou/et la hiérarchie ?)

5. La posture et les valeurs de l'éducateur social se modifient lorsque ce dernier est en résonance.
- Quel effet a sur vous une situation de résonance ?
 - Si modification, qu'est-ce qui est touché ? (Valeurs, postures, histoires de vie...)
 - Sinon modification, pourquoi il n'y a pas d'effet ?
 - Quelles sont vos valeurs professionnelles ? Personnelles ?
 - Parmi vos valeurs citées, laquelle ou lesquelles seraient plus susceptibles d'être heurtées ? et pourquoi ?
 - Que mettez-vous en place lorsque vos valeurs ne vous correspondent plus ?

Annexe B

Tableau d'aide

Hypothèses	Indicateurs	Abordé ou non
L'éducateur accompagne le jeune dans un processus d'aide.	Oui : étapes du processus d'aide Non : alternatives	
L'éducateur travaille l'estime de soi dans les moments individuels et collectifs.	Définir estime de soi Le travail de l'estime de soi - Individuel - Collectif	
L'éducateur joue le rôle de «tuteur de résilience» et permet un endroit «sécuré» au jeune.	Définir «tuteur de résilience» Endroit «sécuré» (institution-école – maison)	
Dans une situation de résonance, l'éducateur social exprime au jeune ses propres émotions surgissant.	Définir le terme de résonance La gestion des émotions	
La posture et la valeur de l'éducateur social se modifient lorsque ce dernier est en résonance.	Postures et valeurs Modifications autres	