

MINISTÈRE DE LA JUSTICE
École nationale de protection judiciaire de la jeunesse

Mémoire de validation professionnelle
Formation statutaire des éducateurs
Promotion 2020-2021

GUILLO--NEDELEC Caroline

La relation éducative au service du développement des
compétences émotionnelles des jeunes

Juin 2021

Sous la direction de Céline BAGÈS : Docteure en Psychologie sociale, Maître de conférences –
Psychologie des interventions éducatives et sociales, Psychologue en libéral.

« *Les mots manquent aux émotions* »

Victor Hugo

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements :

À ma directrice de mémoire, Céline BAGÈS, pour son accompagnement et ses conseils éclairés tout au long de ces sept mois de travail.

Aux professionnel.le.s sur mes deux terrains de stage pour m'avoir permis de m'enrichir personnellement et professionnellement.

Aux formateur.rice.s du Pôle Territorial de Formation et notamment à Sandrine pour son accompagnement dans ma professionnalisation.

À Jeanne, Marilou, Adelin, Léa, Gwenaëlle, pour leur soutien permanent et leurs relectures.

À Marin, pour sa présence sans faille dans tous les instants de cette formation

À Élodie et Rachel pour leur amitié durant ces 18 mois.

Aux jeunes !

Table des matières

Introduction.....	3
Partie 1 : Définition de concepts et notions clés : Adolescence, émotions et relations.....	6
I- L'adolescence : une période de changements multiples.....	7
1. Le développement physiologique à l'adolescence, source d'instabilité émotionnelle.....	7
2. L'adolescence : une période de quête identitaire.....	9
II- Les émotions, un concept récent et complexe.....	10
1. Les multiples définitions de l'émotion.....	10
2. Des théories divergentes sur les facteurs de l'émotion.....	10
3. La régulation des émotions : pourquoi et comment ?.....	12
3.1. Des motivations diverses à la régulation de ses émotions.....	12
3.2. Des stratégies conscientes ou inconscientes de régulation émotionnelle.....	14
3.2.1. Le partage social des émotions : l'expression des émotions.....	16
4. Les compétences émotionnelles ou l'intelligence émotionnelle.....	18
III- Les relations.....	19
1. Relation(s).....	19
2. La relation éducative.....	20
Partie 2 : Méthode de recherche sur la prise en compte des compétences émotionnelles des jeunes pris en charge par la PJJ.....	23
I- Du recueil de données à l'analyse de celles-ci.....	23
1. Le recueil de données adapté aux terrains de recherche.....	23
2. La méthode d'analyse des données.....	24
Partie 3 : Résultats et discussion de l'analyse de données.....	26

I- Une difficulté réelle des adolescent.e.s rencontré.e.s à identifier, nommer et réguler leurs émotions.....	26
1. Réguler ses émotions, une difficulté rencontrée chez les adolescent.e.s pris.es en charge par la protection de l'enfance.....	27
2. Les émotions exprimées différemment selon notre socialisation.....	29
II- Les émotions, champ essentiel du travail éducatif, traversant tous les temps de la prise en charge.....	31
1. Les compétences émotionnelles étroitement liées au parcours des jeunes.....	32
2. Le travail éducatif sur les compétences émotionnelles favorisant le bien-être individuel et social du jeune.....	35
III- La relation éducative, pré-requis au développement des compétences émotionnelles des jeunes.....	38
1. La posture des professionnel.le.s créatrice de lien lorsque les émotions débordent.....	39
2. La relation établie favorisant le développement de compétences émotionnelles.....	40
Partie 4 : Des pistes d'actions pour favoriser le déploiement des compétences émotionnelles des adolescents.....	42
I- Exploration des outils existants sur le territoire et des besoins.....	42
II- Hypothèses d'action permettant une meilleure prise en compte des émotions des jeunes dans la prise en charge.....	44
III- Opérationnalisation du projet.....	45
IV- Évaluation du projet.....	47
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	50
Liste des sigles.....	54

Introduction

À l'instar des propos de Victor Hugo, dans le dernier jour d'un condamné, il n'est pas rare de manquer de mots pour dire l'émotion poussant parfois à agir pour l'exprimer. C'est également un constat que j'ai pu faire au sein des structures de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) au cours de ma formation. La PJJ est une direction du ministère de la justice ayant pour mission la prise en charge des mineur.e.s en conflit avec la loi. Elle a pour objectif de prévenir la récidive par le travail éducatif et d'accompagner le/la jeune vers l'âge adulte. Il ne s'agit donc pas uniquement de mettre en place des mesures de sûreté mais bien de tenter de comprendre le parcours des jeunes, afin de leur proposer un accompagnement individualisé et adapté, en vue de leur insertion sociale.

Pour ma part, mes recherches ont lieu dans deux structures de la PJJ qui se trouvent dans la même Direction Territoriale (DT) mais dans deux départements distincts. Leur point commun est leur situation géographique puisqu'il s'agit de deux zones urbaines proches d'une façade maritime. Les principales différences entre ces deux terrains résident dans la structure en elle-même et dans leurs territoires d'intervention.

La première structure est une Unité Éducative d'Hébergement Collectif (UEHC) qui prend en charge des adolescent.e.s entre 13 et 18 ans, placé.e.s dans le cadre pénal. Durant mon stage là-bas, qui s'est déroulé sur six mois, je n'ai vu que des garçons entre quatorze et dix-huit ans. Ces jeunes étaient placés pour une durée allant de trois à six mois reconductibles. Les raisons de leurs placements étaient multiples : certains n'avaient pas de famille, d'autres étaient en conflit ou en danger avec celle-ci, d'autres encore avaient été éloignés de la leur, par des premiers placements plus contraignants ou par l'incarcération, et étaient placés dans cette unité pour éviter un retour prématuré à leur domicile. Leurs parcours pénaux étaient également différents, certains jeunes étaient primo-délinquants c'est-à-dire arrêtés pour la première fois, d'autres en revanche étaient multi-récidivistes.

La seconde est une Unité Éducative de Milieu Ouvert (UEMO) au sein d'un Service Territorial Éducatif en Milieu Ouvert (STEMO). Ce service prend en charge des mineur.e.s et jeunes majeur.e.s, qu'ils/elles soient en famille, placé.e.s ou incarcéré.e.s, à l'échelle du département venant soit de la campagne soit d'une ville et de son agglomération fortement urbanisée. Il se compose de trois unités ce qui représente une quarantaine de professionnel.le.s au total soit près de

trente éducateur.rice.s. L'unité sur laquelle j'ai davantage été associée a une particularité, puisque il a été fait le choix de la spécialiser dans la mission de Permanence Éducative Auprès du Tribunal (PEAT). En plus de cette mission, l'éducateur.rice en milieu ouvert accompagne des jeunes dans le cadre de mesures d'alternatives aux poursuites, éducatives, préjudicielles, post-sentencielles. L'éducateur.rice en milieu ouvert participe également à des mesures judiciaires d'investigations éducatives dans le cadre civil ou pénal. De ce fait, sur mon temps de stage j'ai pu rencontrer des jeunes allant de onze à dix-neuf ans suivi.e.s pour différentes mesures avec des parcours de vie et des projets bien différents.

L'ensemble de ce travail de recherche a également été effectué en période de crise sanitaire, liée au Covid-19. Cela a donc eu un effet celui-ci par le difficile accès aux familles et à certain.e.s jeunes en période de confinement, ainsi que par le stress que ceux-ci ont engendré sur les usagers.

Dès mon arrivée sur le premier terrain de stage, dans l'Unité Éducative d'Hébergement Collectif, j'ai été marquée par le mal-être des adolescent.e.s présent.e.s. Ce mal-être était lié à différentes causes parfois cumulées tel que des carences de soins, des carences affectives, de l'isolement social, etc. Je me suis donc attachée à comprendre les enjeux de santé au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Depuis 2013, la PJJ s'engage en faveur de la promotion de la santé auprès des usagers¹. Cet engagement a été renouvelé en 2017 et s'appuie sur le concept de promotion de la santé, formalisé par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans la charte d'Ottawa. La santé est définie par cette agence comme étant « *un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ». ² Au regard de cette définition, la santé est associée à la notion de bien-être qui revêt un caractère physiologique, psychologique et social. Ces trois composantes du bien-être sont intimement liées et complémentaires.

Pour favoriser ce bien-être, l'OMS a introduit le concept de compétences psycho-sociales (CPS). Il s'agit de « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* »(OMS, 1993). L'objectif de ces CPS est alors de

1 FRANCE. Protection Judiciaire de la Jeunesse. *PJJ Promotrice de Santé : Renouveau 2017-2021*, 1^{er} février 2017

2 ÉTATS-UNIS. Organisation Mondiale De La Santé. *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*. Avril 1948.

maintenir un état de bien-être de l'individu et ce malgré les épreuves rencontrées. Elles se développent dès l'enfance et tout au long de la vie. L'OMS a défini dix compétences psychosociales qui se regroupent par paires : apprendre à résoudre des problèmes/ apprendre à prendre des décisions, avoir une pensée créative/ avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement/ être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi/ avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress/ savoir gérer ses émotions. Les quatre dernières compétences sont liées à la notion de compétences émotionnelles qui consistent en « *la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales.* »³

Je me suis alors questionnée sur la place et les moyens de l'éducateur.rice pour accompagner l'adolescent.e à développer ces compétences malgré les carences de chacun.e. Ce choix résulte des observations que j'ai pu faire dans ma vie personnelle et professionnelle. En effet, avant mon arrivée à la PJJ, j'avais déjà eu l'occasion de travailler avec des adolescent.e.s au sein de l'Éducation nationale et j'avais déjà pu observer que ceux/celles-ci avaient des difficultés à exprimer leurs émotions et à comprendre celles des autres, ce qui engendrait fréquemment de la violence verbale entre adolescent.e.s et, parfois, physique. Cela fait écho également à ma propre adolescence durant laquelle mes émotions étaient démultipliées et venait heurter le calme des adultes qui m'entouraient. À mon arrivée sur l'UEHC, j'ai également été marquée par l'expression émotionnelle des jeunes, semblant les envahir, et les retentissements que cela avait sur l'ensemble du collectif. Ainsi, au cours de mon premier mois de stage, un jeune a pu me dire après une crise de colère « je ne sais pas ce qui m'a pris, j'arrive pas à me contrôler, je crois que ça va pas dans ma tête ». Cela m'a donc interrogé, qu'est-ce qui fait qu'à l'adolescence nous sommes envahit par nos émotions ? Et quelle place à l'éducateur.rice auprès des jeunes dans ces situations ? C'est donc assez naturellement que je me suis tournée vers ce sujet. Ce choix de thème m'a amenée à me poser la question de départ suivante : En quoi l'éducateur.rice peut travailler avec le/la jeune sur l'expression de ses émotions en vue de favoriser son insertion sociale ? Suite à mes lectures théoriques et à la phase exploratoire de mon mémoire, qui a essentiellement consisté à observer et m'entretenir de manière informelle avec les professionnel.le.s et les jeunes, j'ai affiné ma question de départ. En effet, je me suis rendu compte, à travers leurs propos, que l'expression était parfois due à une impossibilité à identifier ses émotions, parfois à les nommer autrement, parfois à mesurer les conséquences de certaines expressions émotionnelles sur les autres. Dès lors, le travail éducatif

3 MIKOLAJCZAK Moïra. *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 2014, 336 p.

ne consistait plus à simplement accompagner le jeune sur une expression de ses émotions socialement adaptées mais à l'apprentissage de réelles compétences permettant d'utiliser les émotions comme un levier de la relation et de l'insertion sociale. C'est pourquoi, c'est cette problématique que j'ai retenue :

En partant du postulat que les relations positives participent au bien-être de l'individu, dans quelle mesure l'éducateur.rice peut favoriser le développement des compétences émotionnelles des adolescent.e.s dans l'objectif de favoriser des relations pacifiées ?

À partir de ce questionnement et des premières observations dans la phase exploratoire de mon sujet de mémoire, je suis allée vérifier les hypothèses suivantes :

- les adolescent.e.s rencontrent des difficultés de régulation émotionnelle
- la relation éducative facilite le développement de compétences émotionnelles

Dans une première partie, je vais expliciter les notions et concepts qui traverse l'ensemble de cet écrit et qui m'ont permis de construire cette problématique. Dans une deuxième, je m'attacherai à expliciter la méthode de recherche et à analyser ses résultats. Enfin, dans une troisième partie, je formulerai une proposition d'expérimentation au regard de l'analyse des données récoltées.

Partie 1 : Définition de concepts et notions clés : Adolescence, émotions et relations

Cette première partie a pour objectif de définir et délimiter les notions que je souhaite aborder dans cet écrit, afin de le contextualiser. J'ai souhaité ponctuer mon propos d'illustrations de terrain afin de rendre celui-ci plus concret. Dans cette partie, je m'attache à expliciter la notion d'adolescence pour comprendre davantage les changements impactant cette période de vie. Dans un second temps, j'explicite le concept d'émotion à travers notamment les théories portant sur la régulation émotionnelle. Enfin, j'aborde le concept de relation et plus spécifiquement de relation éducative.

I- L'adolescence : une période de changements multiples

Il m'a paru nécessaire de commencer par définir l'adolescence pour comprendre les enjeux de cette période de vie et ce que cela implique en termes d'émotions et de relations. En effet, l'adolescence est une période durant laquelle l'individu va vivre plusieurs transformations. Valérie Discour, psychologue clinicienne, en donne la définition suivante : « *Le processus d'adolescence c'est l'interaction de transformations physiques, d'un processus psychologique et d'un changement de statut psychosocial* ». ⁴. En effet l'adolescence vient marquer la fin de l'enfance sans pour autant entrer dans celui de l'âge adulte. Dès lors, ces différents changements rendent cette période déstabilisante par le regard porté sur soi-même et par les autres. Dans cette partie, je vais dans un premier temps évoquer les transformations physiques et neurologiques à l'adolescence puis, j'aborderai la notion de quête identitaire.

1. Le développement physiologique à l'adolescence, source d'instabilité émotionnelle

L'une des caractéristiques principales de l'adolescence est la transformation du corps par l'apparition de la puberté. C'est bien souvent celle-ci qui vient marquer l'entrée dans l'adolescence soit en moyenne vers 13-14 ans ⁵. Cette puberté se caractérise par une transformation profonde et rapide du corps dans son entièreté : croissance rapide des os et des muscles, pilosité plus importante, mue de la voix et maturation des organes sexuels. En somme, la puberté fait passer l'adolescent.e d'un corps d'enfant à un corps adulte en quelques années, ce qui vient impacter fortement la vie des jeunes.

Le corps subit un autre développement moins visible, celui du cerveau. Selon une étude de l'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ), le cerveau se forme jusqu'à 25 ans environ avec une accélération à l'adolescence. En effet pendant cette période, le développement du cerveau va

4 DISCOUR Valérie. « *Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence* ». *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne], 1(1), 2011, p. 40-46 [consulté le 11 décembre 2020]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lcd.050.0040>

5 DE LA ROCHEBROCHARD Elise. *Les âges à la puberté des filles et des garçons en France*. [Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents, en ligne], Institut National d'Étude Démographique, 1999, 962 p. [consulté le 15 janvier 2021]. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02270381/file/La%20Rochebrochard%201999%2C%20Popul.pdf>

permettre de raisonner sur des concepts abstraits. Ainsi, les jeunes accroissent progressivement le potentiel de transférer leurs stratégies de raisonnement dans plusieurs contextes, de considérer des perspectives à long terme et d'envisager les situations selon différents points de vue. Cela participe au développement graduel de l'empathie et à l'efficacité des habiletés de communication et de négociation qui sont des éléments clés dans l'adoption de comportements prosociaux et de relations positives⁶.

Cependant, le développement cérébral à l'adolescence se caractérise aussi par un décalage de maturation entre certaines zones du cerveau⁷. En effet, le cerveau se façonne progressivement de l'arrière vers l'avant. L'amygdale cérébrale, située plus à l'arrière du cerveau et qui est particulièrement sensible aux stimuli émotionnels, se développe plus rapidement que le cortex préfrontal. Or cette région du cerveau est responsable des fonctions exécutives, permettant la maîtrise de soi. De même, la myéline, substance blanche qui permet la connexion neuronale, se développe elle aussi tardivement. Cette différence de maturation vient empêcher l'inhibition de l'adolescent, le développement de ces zones étant essentiel à la gestion des émotions, du stress, des influences sociales permettant ainsi l'exercice de choix sains et responsables⁸. Cela peut avoir des conséquences négatives par la prise de décisions impulsives et la mise en danger mais aussi positives puisqu'elle permet aux jeunes de s'investir avec passion pour des causes, dans leurs relations et à tenter de nouvelles expériences favorisant leur autonomie.

En somme, l'adolescence est, avec la petite-enfance, l'une des périodes de vie impliquant le plus de bouleversements physiologiques. De ce fait, ainsi que l'a écrit Françoise Dolto, pédiatre et psychanalyste, dans son livre *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, l'adolescent.e voit son corps se transformer, le/la rendant vulnérable psychiquement⁹.

6 TESSIER Caroline ; COMEAU Liane. *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire* [cadre de référence, en ligne]. Institut National de Santé Publique du Québec, 2017, 43 p. [consulté le 5 décembre 2020]. Disponible sur : <https://www.inspq.qc.ca/publications/2243>

7 VIRAT Maël ; CLERC Jérôme. « **Se contrôler à l'adolescence: Entre contraintes cérébrales et possibilités environnementales** ». *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne], 1(1), 2017, p. 33-45 [consulté le 14 janvier 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0033>

8 TESSIER Caroline ; COMEAU Liane. *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire* [cadre de référence, en ligne]. Institut National de Santé Publique du Québec, 2017, 43 p. [consulté le 5 décembre 2020]. Disponible sur : <https://www.inspq.qc.ca/publications/2243>

9 DOLTO Françoise & DOLTO TOLITCH Catherine. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Hatier, 1989, 147p.

2. L'adolescence : une période de quête identitaire

L'adolescence peut se définir comme une période de perte de repères : « *l'adolescent doit changer en demeurant le même du point de vue identitaire ; il doit pouvoir maintenir une certaine continuité d'existence malgré la discontinuité introduite par les changements pubertaires* »¹⁰. Outre les transformations corporelles, les jeunes perdent leurs repères de l'enfance, s'interrogent sur leurs environnements, leurs valeurs et leurs envies. Ils/elles sont en pleine construction identitaire et en recherche d'autonomie ce qui peut les amener à avoir des comportements de rejet vis-à-vis de leurs parents et des règles. Ils/elles sont également en recherche de nouvelles expériences, les amenant parfois à des mises en danger tels que la consommation de produits dont la consommation présente des risques (alcool, tabac, cannabis, etc.) ou différents passages à l'acte. Un passage à l'acte est une action impulsive dont les motivations sont en parties inconscientes pouvant être hétéro ou auto-agressif, c'est-à-dire amener à une agressivité tournée vers soi-même ou vers autrui. Valérie Discour, dans son article *Changements du corps et remaniements psychiques à l'adolescence* vient expliquer ce phénomène :

*« Face au sentiment de passivité qui l'assaille, le passage à l'acte reste le plus fréquent : il effraye les adultes mais constitue en fait une étape importante de l'élaboration et du travail psychique en cours. Celui-ci offre en effet une voie de décharge aux conflits que l'adolescent peine à prendre en charge, c'est une voie de figuration des conflits qu'il ne peut se représenter psychiquement. »*¹¹

De ce fait, ils/elles viennent tester les différents liens et cadres existants ce qui peut amener à des ruptures multiples : exclusion scolaire, conflits familiaux, changement de cercle d'amis¹². L'ensemble de ces changements peut également avoir des répercussions sur l'estime de soi des jeunes, déjà mise à mal par l'acceptation de leurs nouvelles images corporelles, pouvant amener à des comportements auto ou hétéro-agressifs : scarification, tentative de suicide, consommation addictive de produits, violence envers autrui, conduites délictueuses.

Les transformations physiologiques et sociales, inhérentes à l'adolescence, viennent alors fragiliser le psychisme de l'adolescent.e. Dès lors, il semblerait que les émotions vécues à cette période sont

10 DISCOUR Valérie. « *Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence* ». *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne], 1(1), 2011, p. 40-46 [consulté le 11 décembre 2020]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lcd.050.0040>

11 Ibid

12 Ibid

démultipliées, renforcées par l'impossibilité d'inhibition due au développement inachevé d'une partie du cerveau, celle permettant le contrôle de soi.

II- Les émotions, un concept récent et complexe

1. Les multiples définitions de l'émotion

Comme l'ont souligné les psychologues B. Fehr et J.A. Russel (1984) « *chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande de donner une définition.* » C'est le constat que j'ai pu faire lors de mes premières lectures où les définitions étaient absentes ou très générales. La définition que j'ai choisie de retenir est la suivante : les émotions sont des « *phénomènes internes qui peuvent, mais pas toujours, être observables à travers les expressions et les comportements.* »¹³. À l'origine, seules six émotions étaient retenues : la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût. Aujourd'hui les scientifiques s'accordent à dire que la palette des émotions est bien plus large, sans pour autant réussir à définir limitativement les différentes émotions¹⁴.

2. Des théories divergentes sur les facteurs de l'émotion

Pour tenter de comprendre davantage quels pourraient être les facteurs de l'émotion, je suis allée lire les principales théories sur le sujet. Trois d'entre elles ont retenu mon attention : les théories évolutionnistes, cognitives d'évaluation et celles du constructivisme social.

Les théories évolutionnistes s'inspirent essentiellement des travaux de Darwin (théorie de l'évolution, 1872/1965) qui a avancé l'idée que les émotions étaient biologiquement ancrées et qu'elles fournissaient des avantages adaptatifs à l'organisme. Selon lui les émotions ont renforcé les chances de survie individuelle parce qu'elles répondaient de manière appropriée aux défis posés par l'environnement¹⁵. Ainsi, selon cette approche, la joie permettrait de créer du lien, la colère d'affronter des obstacles, la surprise de mettre le corps en alerte, la peur de fuir le danger, etc. Cette approche des émotions s'est davantage développée ces dernières décennies et a dépassé les théories

13 KRAUTH-GRUBER Silvia ; NIEDENTHAL Paula ; RIC François. *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga, 2009, 416

14 Ibid

15 Ibid

de Darwin tout en conservant le postulat que l'humain a évolué à travers la sélection naturelle en s'adaptant psychiquement. L'approche contemporaine estime que les émotions seraient le moyen de répondre de manière adéquate à son environnement. Elle estime également que les causes environnementales entraînant une réaction émotionnelle se seraient enrichies des erreurs passées et se seraient inscrites dans notre génétique au cours de l'évolution. Ainsi, selon cette théorie, elles seraient universelles. (Léda Cosmides & John Tooby, 2000). Cela supposerait que, lors de la survenance d'un événement, l'émotion serait prévisible puisque qu'elle serait une réponse précise à une situation déjà expérimentée par les générations antérieures. Or, face à une même situation, l'émotion vécue sera différente selon l'individu. Pour illustrer ce propos, je vais prendre l'exemple d'un jeune rencontré durant mes recherches : Victor¹⁶. Ce jeune a été placé quinze jours dans cette unité d'hébergement collectif, dans l'attente d'un placement en Centre Éducatif Fermé (CEF). Durant ces quinze jours, il a multiplié les dégradations et les atteintes à la personne. Systématiquement, l'équipe éducative a tenté de comprendre les raisons de ces passages à l'acte, sans trouver d'explication autre que la colère du jeune d'être placé. Or, le jeune Victor a pu, sur la fin de son séjour, nous indiquer que ses passages à l'acte étaient dus au fait qu'il était triste parce que son placement l'avait empêché d'assister à l'anniversaire de sa mère. Ce jeune a donc manifesté de la colère parce qu'il ne pouvait pas être présent à l'anniversaire de sa mère tandis qu'un.e autre jeune, dans la même situation, aurait pu manifester de la tristesse en pleurant ou en se repliant sur lui/elle. C'est à partir de constats comme celui-ci que se sont développées les théories cognitives d'évaluation.

Les théories cognitives d'évaluation avancent que l'émotion ressentie varie en fonction de l'évaluation individuelle d'un événement ou d'un objet apparu dans notre environnement. La réaction émotionnelle dépendra de cette évaluation, celle-ci sera influencée par la capacité de l'individu à faire face à cette situation et le contrecoup que cette situation a sur l'objectif qu'il s'est fixé¹⁷. Par exemple, s'agissant du jeune évoqué précédemment, l'évènement qu'est l'anniversaire de sa mère l'a conduit à se montrer agressif par tristesse de l'avoir manqué. Il nous a expliqué cela par le fait que sa relation avec sa mère était importante et qu'il souhaitait se montrer présent pour cet évènement. Un autre jeune, en conflit avec sa mère par exemple, aurait pu ne pas avoir les mêmes objectifs et, par conséquent, ne pas avoir la même réaction émotionnelle.

Une troisième approche plus récente considère les émotions comme une construction sociale. Ces théories du constructivisme social considèrent que l'émotion est essentiellement déterminée par les

16 Ce prénom a été modifié pour préserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

17 Ibid

normes et règles sociales de son environnement (J. Averill, 1988). Il s'agirait donc, là aussi, d'une évaluation de l'individu, mais non pas pour répondre à ses besoins internes, mais plutôt pour répondre de manière adéquate à des codes sociaux. Ces théories rejettent, là encore, l'idée que l'émotion serait biologique et correspondrait à une évaluation de l'individu, seulement, à la différence des théories cognitives d'évolution, la réponse à l'évènement ou à l'objet proviendrait moins des besoins personnels que des apprentissages sociaux et culturels. C'est le cas, par exemple, lors des enterrements où il est difficilement concevable en France de se montrer heureux. Or, dans certains pays, la mort n'est pas considérée comme la fin de la vie mais comme le début d'une autre donnant lieu à des funérailles festives.

Il est intéressant d'avoir en tête ces trois approches théoriques de l'émotion pour comprendre comment celles-ci se construisent. Il y a donc une part biologique des émotions, liée à l'évolution de l'être humain, mais également une part individuelle, liée à notre propre perception et évaluation de notre environnement, et une part liée à notre construction sociale. Cela nous amène également à réfléchir sur leur régulation.

3. La régulation des émotions : pourquoi et comment ?

3.1. Des motivations diverses à la régulation de ses émotions

Au regard des théories précédentes, on peut légitimement se questionner sur la pertinence de réguler ses émotions puisqu'elles viennent répondre à des besoins ; qu'il s'agisse de besoins personnels ou de besoins influencés par l'envie de correspondre aux codes sociaux. Je me suis alors questionnée sur les motifs identifiés de la régulation émotionnelle.

Quatre motivations ont retenu mon attention : la motivation hédoniste, la motivation prosociale, la motivation de protection de soi et la gestion d'impression.

Commençons par la motivation hédoniste, elle consiste à éviter les émotions déplaisantes ou douloureuses (souvent nommées émotions négatives) et à rechercher les émotions plaisantes. C'est cette motivation qui m'a souvent été donnée pour justifier la consommation de stupéfiants, à plusieurs reprises, les jeunes m'ont exprimé avoir besoin de fumer du cannabis pour ne pas être

triste, principalement, ou pour se détendre lorsqu'ils/elles se sentaient tendu.e.s, en colère ou angoissé.e.s¹⁸.

La motivation prosociale, quant à elle, consiste à réguler ses émotions pour protéger celles de l'autre et rejoint le concept d'empathie, cela suppose de comprendre les émotions des autres. J'ai pu assister à cet élan auprès d'un jeune, en pleine rupture amoureuse, qui a soutenu un autre jeune en détresse, mettant ainsi de côté sa propre tristesse.

Ensuite, la motivation de protection de soi est, comme son nom l'indique, la nécessité de se protéger, que ce soit se protéger des émotions des autres ou bien susciter une émotion de soutien, de réconfort. Pour cela, l'individu va supprimer son expression émotionnelle ou simuler une émotion autre afin de se protéger psychologiquement. Ainsi, certain.e.s jeunes ont pu m'expliquer ne pas vouloir exprimer de quelque manière que ce soit leurs émotions pour ne pas s'effondrer.

Enfin, la motivation de gestion d'impression consiste à réguler ses émotions dans le but de ne pas être jugé.e négativement par les autres en raison d'une émotion inadéquate. Notons que cela suppose une connaissance des normes émotionnelles¹⁹ afin de les appliquer. À la différence du mécanisme de protection de soi, celui-ci est intimement lié à l'image dans le collectif, afin de ne pas être exclu du groupe ou perdre sa place dans celui-ci. Cette dernière motivation me fait penser à un jeune dont j'ai eu la co-référence. Ce jeune a vécu des moments émotionnellement lourds lors de son placement puisque, dès son arrivée, lui et ses parents ont été pris à partie par un autre jeune. Il a donc subi des agressions verbales dès le premier jour, ainsi que des agressions physiques plusieurs mois après, par le même jeune. En revanche, afin de favoriser son intégration et donner l'illusion, étant un jeune dans le paraître, il a préféré refouler toute émotion de peur ou de colère et a gardé son calme en toutes circonstances.

Il y a donc différents motifs qui incitent l'individu à réguler ses émotions. Cependant, pour pouvoir les réguler, cela suppose dans un premier temps d'avoir conscience de soi et de ses émotions ainsi que de ce qu'elles engendrent sur nous et sur les autres. Puisqu'au départ, je m'intéressais à l'expression des émotions, je suis allée chercher quelles étaient les techniques de régulation, conscientes ou inconscientes, repérées par les chercheur.se.s.

18 Propos recueillis auprès de jeunes placé.e.s

19 Ibid

3.2. Des stratégies conscientes ou inconscientes de régulation émotionnelle

Au cours de mes lectures, je suis tombée sur les travaux de Gross²⁰ qui a relevé deux catégories de stratégies de régulation des émotions : celles centrées sur les antécédents émotionnels et celles centrées sur les réponses émotionnelles. D'après ses travaux, la régulation d'une émotion peut se faire de cinq manières différentes correspondant à des moments entre la survenance de l'évènement et la réponse émotionnelle.

S'agissant des stratégies ciblant les antécédents émotionnels, la première possibilité pour réguler son émotion consiste à sélectionner la situation, c'est-à-dire, à éviter les situations qui pourraient susciter une émotion négative et à rechercher les situations suscitant des émotions positives. Cette stratégie d'évitement de situation suscitant des émotions déplaisantes me fait penser aux jeunes qui fuguent lorsqu'elles et ils ont connaissance d'un rendez-vous qui pourrait les mettre mal à l'aise. Ce fut le cas par exemple de David²¹ qui avait fugué sachant que ses parents venaient pour remplir le Document Individuel de Prise en Charge (DIPC). Il appréhendait ce rendez-vous, car il savait que les retours de l'équipe éducative à ses parents ne seraient pas positifs, au vu de son comportement au foyer. Je vais utiliser cet exemple pour expliquer comment David aurait pu réagir autrement selon les différentes stratégies.

S'il n'avait pas été possible de sélectionner la situation vécue (de fuguer avant le DIPC), il aurait pu modifier la situation afin de diminuer l'impact émotionnel que celle-ci aurait eu sur lui, c'est la deuxième stratégie. Cela aurait été le cas, par exemple, s'il avait prévenu ses parents de son comportement avant que ceux-ci ne soient informés par les éducateurs, évitant ainsi l'appréhension de ce moment. Si cela n'avait toujours pas été possible, il aurait pu tenter de contrôler l'effet que la situation avait sur ses émotions en se concentrant sur certains aspects de cette situation et/ou en ignorant d'autres. Par exemple, il aurait pu tenter de retenir principalement les aspects positifs de son comportement évoqué par l'éducateur présent. Gross a nommé cette troisième stratégie : déploiement d'attention.

La dernière stratégie, centrée sur les antécédents émotionnels, consiste à réévaluer cognitivement la situation. Cette dernière stratégie me fait penser à un autre jeune en particulier qui se faisait malmener par les autres. Les autres jeunes passaient leur temps à le dénigrer et à le chahuter, ce qui amenait régulièrement les professionnel.le.s à intervenir. Le jeune, en revanche, estimait que ces

20 GROSS James. « *Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology* ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1998, p.224-237.

21 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

chahuts n'étaient que du jeu, et l'équipe éducative pensait que, je cite, le jeune se voilait la face. Lorsque le jeune était questionné sur ces événements, il exprimait ne pas vouloir les percevoir comme des brimades, car cela le rendrait triste ou en colère, ce qui impacterait son intégration déjà difficile avec le groupe.

Si l'individu n'a pas pu réguler son émotion avant que celle-ci ne soit active, il peut encore le faire en régulant l'expression de celle-ci. Il va alors supprimer l'une des composantes de la réponse émotionnelle – subjective, expressive ou physiologique. Pour réguler l'expression physiologique de l'émotion, on peut être amené.e.s à prendre des substances prescrites (médicaments) ou alternatives (cafés, cigarettes, alcool, stupéfiants). Lors de mon stage à l'UEHC, j'ai constaté que plusieurs jeunes avaient une prescription médicale pour un traitement leur permettant de réguler leurs réponses émotionnelles, et notamment d'être moins agressifs. Cependant, la plupart de ces jeunes refusaient de le prendre estimant que cela était du dopage, et préféraient se tourner vers d'autres substances comme la cigarette ou le cannabis. Certain.e.s jeunes prenaient leurs traitements mais étaient incités par le groupe à l'arrêter et à se tourner vers les produits illicites. Cela posait régulièrement problème à l'équipe éducative puisque le jeune était incité par le collectif à débiter des consommations de stupéfiants. Bien souvent, il se tournait vers cette solution puisqu'elle était davantage admise par les autres jeunes.

D'autres solutions existent et ne nécessitent l'ingestion d'aucune substance. On peut par exemple modifier positivement sa réponse physiologique en pratiquant une activité physique²² ou des exercices de relaxation. En foyer, et notamment sur mon lieu de stage, où les jeunes ne pouvaient pas sortir sans adulte, il était régulièrement proposé aux jeunes qui avaient des débordements émotionnels d'aller courir avec un.e éducateur.rice pour faire redescendre les tensions.

La suppression du comportement expressif consiste, quant à elle, à ne rien laisser paraître. Des études ont démontré que cette stratégie ne diminuait pas l'émotion ressentie mais avait davantage une finalité prosociale. En effet, cela permettrait de correspondre aux normes émotionnelles, d'éviter le conflit ou d'être jugé défavorablement par les autres. Cela pourrait également permettre de protéger les sentiments des autres. C'est ainsi que beaucoup de jeunes pris.es en charge ont pu me dire que même lorsqu'il n'allait pas bien il allait dire l'inverse. Une des situations qui m'a marquée sur la non-expression des émotions est celle du jeune Salim²³. Salim est un jeune majeur qui n'a pas commis d'infractions depuis un moment mais dont les infractions passées sont

22 THAYER R. ; NEWMAN R. ; MCCLAIN T. « *Self-regulation of mood : Strategies for changing bad mood, raising energy, and reducing tension* ». *Journal of Personality and Social Psychology*. 67, 1994, p.910-925.

23 Ce prénom a été modifié pour préserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

actuellement jugées. Il n'a plus de contact avec sa famille depuis plusieurs années et a commis les infractions en question durant sa période d'errance. C'est un jeune qui est aujourd'hui en bonne voie d'insertion, il suit une formation et vit en appartement. Seule son insertion relationnelle est compliquée, puisque le jeune parle peu et ne cherche pas à s'entourer. À la fin de mon stage, Salim a été mis en garde-à-vue à deux reprises en une semaine pour des faits anciens. Ces deux gardes-à-vue inquiétaient déjà l'équipe, qui craignait pour la santé psychologique du jeune. Quelques jours plus tard, il est passé en jugement pour une autre affaire et, à cette occasion, a revu sa mère et sa sœur qui n'avaient pas donné signe de vie depuis plusieurs années. À son retour, le jeune a été questionné sur son sentiment et ce que ces retrouvailles avaient engendré. Il a affirmé que tout allait bien et n'a montré aucun signe émotionnel tant de joie que de tristesse ou de colère. Salim m'a donc semblé utiliser ce type de stratégie de régulation émotionnelle.

Enfin la régulation portée sur la réponse émotionnelle peut se faire en diminuant l'expérience émotionnelle. L'individu a plusieurs solutions. La première est la rumination, car cela va permettre de diminuer l'effet émotionnel de la situation désagréable en la rendant plus compréhensible. La deuxième est de faire en sorte de ne plus penser à la situation, pour ne pas raviver l'émotion. Enfin la troisième va consister à partager son émotion par son expression que je vais davantage développer.

3.2.1. Le partage social des émotions : l'expression des émotions

L'expression de ses émotions est, dans la conscience collective, un moyen de régulation qui semble être sain pour soi et pour ses relations sociales. J'ai voulu vérifier, à travers mes lectures, si ce postulat était exact. Or, une étude du professeur de psychologie et de science de l'éducation B. Rimé²⁴ a démontré qu'exprimer ses émotions ravivait celles-ci et donnait lieu à des manifestations physiologiques de l'émotion. Cela signifie que, sur le court terme, exprimer une émotion va raviver des images de l'évènement, des sensations physiques et des sentiments vécus sur le moment. Bernard Rimé et ses collaborateurs se sont alors demandé.e.s pourquoi les individus exprimaient tout de même leurs émotions négatives à leur entourage alors que cela semblait être un temps désagréable. Ils/elles ont souhaité savoir si cela était dû à cette croyance collective qui dit qu'exprimer ses émotions fait du bien ou s'il y avait un intérêt réel à le faire. Leurs expériences les ont amené.e.s à la conclusion que certes, verbaliser ses émotions négatives venait raviver sur le

24 RIME Bernard ; FINKENAUER Catherin ; LUMINET Olivier ; ZECH Emanuelle (et al.). « *Social Sharing of emotions : New evidence and new questions* ». *European review of social psychology*, 9, 1998, p. 145-189.

moment l'émotion, mais que cette expérience n'était pas perçue comme pénible puisque, sur le long terme, cela était bénéfique. Ce bénéfice est lié au fait qu'exprimer ses émotions négatives permet de prendre de la distance avec l'évènement, et de l'interpréter autrement. Sur le long terme, cela permet également à la personne s'étant exprimée sur son ressenti de réévaluer cognitivement cet évènement lorsqu'il se reproduit et facilite ainsi la régulation de ses émotions.

Le partage des émotions se fait aussi pour des raisons psychologiques et sociales. B. Rimé, B. Mesquita²⁵ et leurs collaborateurs ont soulevé quatre raisons d'exprimer ses émotions auprès des autres. Tout d'abord, exprimer son émotion permet de vérifier que notre sentiment est légitime : il s'agit alors de se comparer socialement. Les chercheurs ont constaté que cette comparaison sociale ne se faisait pas avec n'importe qui, elle se fait principalement avec son groupe de référence (famille, amis, etc). Une autre raison d'exprimer son émotion est la recherche de soutien. Ce soutien peut être verbal (mots de réconfort) ou non-verbal (prendre dans les bras, présence, etc). Verbaliser son émotion peut aussi permettre une valorisation sociale. En effet, exprimer ses émotions entraîne un intérêt et une sympathie pour celui/celle qui s'exprime. Une étude de Collins et Miller²⁶ a démontré que les gens de manière générale préféraient ceux/celles qui exprimaient leurs émotions plutôt que ceux/celles qui les retenaient. Cela fait écho à ce que j'ai pu vivre en stage. En effet, les jeunes venaient constamment vérifier que nous étions humains en venant régulièrement nous défier ou nous taquiner. Ils/elles semblaient rassurés lorsque nous exprimions verbalement ou par la gestuelle nos émotions de colère, de joie, etc. La valorisation sociale se fait également du côté de celui/celle à qui est exprimée l'émotion puisqu'il/elle est reconnu.e comme digne de confiance et ses conseils sont perçus comme étant utiles. Enfin, selon les auteurs, le partage de ses émotions permettrait l'intégration sociale de celui/celle qui s'exprime. Cela s'explique par le fait que lorsque l'on est dans un état émotionnel négatif, on a tendance à s'isoler. Le partage de ses émotions vient alors renverser cette tendance et permet le maintien des liens entre l'individu et son environnement social. Il permet également de renforcer la cohésion sociale d'un groupe, puisque l'expression des émotions des membres vient renforcer leur complicité. Lors de mon stage, j'ai été amenée à réveiller les jeunes le matin et il est arrivé à plusieurs reprises que des jeunes ne souhaitent pas se lever disant vouloir rester seuls. Lorsque je creusais un peu pour savoir si quelque chose s'était passé, les jeunes pouvaient alors exprimer qu'ils étaient tristes pour différentes raisons

25 RIME Bernard ; MESQUITA Batja ; Philippot Pierre (et al.). « *Beyond the emotional event : Six studies of the social sharing of emotions* ». *Cognition and Emotion*, 5, 1991, p.435-465

26 COLLINS Nancy ; MILLER Lynn. « *Self-disclosure and liking : A meta-analytic review* ». *Psychological Bulletin* [en ligne], n°116, 1994, p.457-475 [consulté le 14 janvier 2021]. Disponible sur : https://labs.psych.ucsb.edu/collins/nancy/UCSB_Close_Relationships_Lab/Publications_files/Collins%20and%20Miller.%201994.pdf

(ruptures, appels de la famille, etc). S'en suivait généralement une discussion qui amenait le jeune à rejoindre le collectif une fois apaisé alors que celui-ci, avant d'avoir pu en parler, souhaitait s'isoler.

Cette expression de l'émotion peut se faire de différentes manières : elle peut être verbale ou non-verbale et peut se faire directement ou à travers un support. Un temps qui m'a marquée, à l'UEHC, a été de visionner avec un jeune un clip de rap qu'il avait tourné quelques semaines plus tôt lors d'un atelier. Dans ses textes, il exprimait énormément de ressentis, tant sur sa vie au foyer que sur sa relation à sa famille et son vécu. Il a pu notamment nommer se demander tous les jours ce qu'il faisait dans un foyer PJJ, ne s'y sentant pas à sa place. Cela nous a surpris, car ce jeune donnait l'impression de chercher à se construire une identité de délinquant aguerri et avait même dit être heureux d'arriver au foyer. Il a également pu nommer l'amour qu'il avait pour ses parents et son besoin de connaître sa famille biologique, mots qu'il avait du mal à employer devant sa famille. Cela a permis au jeune à la fois de se faire du bien en exprimant ses besoins et difficultés de manière indirecte mais aussi de renforcer ses liens avec son entourage. Évidemment, cela nous a également donné des clefs pour le comprendre et travailler avec lui sur ses relations familiales.

4. Les compétences émotionnelles ou l'intelligence émotionnelle

« Les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales ». ²⁷ Des études ont été menées dans le domaine du sport pour tenter de comprendre s'il y avait une corrélation entre intelligence émotionnelle et violence. Ainsi, il a été démontré que des personnes ayant une intelligence émotionnelle moins développée étaient plus enclines à montrer des comportements agressifs dans l'expression de leur colère (García-Sancho *et al*, 2014). Le développement des compétences émotionnelles permet dès lors une meilleure perception, compréhension et gestion de ses émotions et de celles d'autrui. Cela permet également d'envisager les conséquences de leurs comportements. Par conséquent, cela favorise des relations sociales plus positives, permettant de résoudre les conflits interpersonnels de manière sereine ²⁸.

27 MIKOLAJCZAK Moïra. *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 2014, 336 p.

28 DOSSEVILLE Fabrice ; LABORDE Sylvain ; EDOH Koffi (et al.). « *Rôle de l'intelligence émotionnelle dans les comportements agressifs dans le domaine sportif* ». *Staps* [en ligne], 2(2), 2016, p. 33-47 [consulté le 15 janvier 2021]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-staps-2016-2-page-33.htm>

III- Les relations

« *L'être humain est un être psychologique et social c'est-à-dire marqué par les apports qu'il entretient avec les autres*²⁹ ». Assez rapidement, j'ai pu constater au travers des discours des jeunes que les relations qu'ils/elles entretiennent, et qui ont le plus d'influence sur eux/elles, sont celles avec leurs ami.e.s et leurs familles. Je me suis alors demandée quels impacts leurs émotions peuvent avoir dans leurs relations, d'une part, et quelle place celles-ci ont dans une relation plus spécifique : la relation éducative.

1. Relation(s)

G.N. Fischer (1999), professeur de psychologie sociale, a défini la relation de la façon suivante :

« *À la base de toute vie sociale, il existe des liens (institutionnels, affectifs, juridiques, etc.), qui unissent les gens ; à partir de là, la vie individuelle et collective apparaît comme un ensemble d'événements à travers lesquels se nouent et se dénouent ces liens ; ce qui permet d'affirmer qu'une société, mais aussi chacun de nous est à sa manière un nœud de relations* »³⁰.

Il existe, par conséquent, une relation dès lors qu'il y a un lien. Cependant, cette relation peut être différente selon le cadre dans lequel elle intervient. On peut les classer en trois formes d'expression de la relation :

- Les relations interpersonnelles sont celles qui sont les plus observables. Il s'agit des relations s'appuyant sur les sentiments à l'égard d'autrui induit par le partage de temps réguliers, d'intérêts communs ou un attrait pour la personnalité ou le physique d'une personne³¹. Elles comprennent également les relations affectives qui reposent sur trois composantes essentielles que sont l'attachement, l'affection et l'intimité.
- Les relations institutionnelles sont celles qui ne peuvent être seulement intersubjectives mais interviennent dans un système, un cadre donné (la famille, l'Éducation nationale, le travail).

29 FISCHER Gustave-Nicolas. « *Le concept de relation en psychologie sociale* ». *Recherche en soins infirmiers* [en ligne], 56, 1999, p.1-8 [consulté le 20 janvier 2021]. Disponible sur : <https://bdsp-ehesp.inist.fr/vibad/controllers/getNoticePDF.php?path=RSI/56/4.pdf>

30 Ibid

31 Ibid

- Les relations sociales correspondent à la reconnaissance de la position sociale de chacun.e qui vient influencer le contexte de la relation. C'est l'idée que la société est divisée selon des groupes sociaux différents s'appuyant sur des critères économiques, culturels ou sociaux.

Une relation peut cumuler ces trois composantes. Par exemple, la relation éducative est une relation interpersonnelle entre un.e éducateur.rice et un.e jeune mais également institutionnelle puisqu'elle intervient dans le cadre d'un mandat judiciaire pour un temps donné ainsi que sociale, puisque l'éducateur.rice et le.a jeune font partie de classes sociales différentes.

Pour favoriser ces différentes relations, dès le plus jeune âge, nous sommes dans un processus de socialisation. La socialisation³² est un processus d'apprentissage qui permet à un individu, en général pendant l'enfance et l'adolescence, de s'adapter et de s'intégrer à son environnement social et de vivre en groupe. Elle donne les moyens de gérer les interactions interpersonnelles. La socialisation nécessite l'acquisition et l'intériorisation des modèles culturels, des pratiques, des normes sociales, des codes symboliques, des règles de conduite et des valeurs de la société dans laquelle vit l'individu. Induite par les contraintes imposées par la société et les interactions avec l'environnement social, elle permet de construire l'identité sociale. La socialisation suppose, entre autres, l'apprentissage de la régulation émotionnelle pour vivre en groupe. L'apprentissage de la régulation suppose, en amont, de connaître les normes sociales, de reconnaître ses émotions ainsi que celles des autres, et l'impact que celles-ci ont dans les relations sociales. Une fois cet apprentissage fait, l'individu pourra alors apprendre à se contrôler. Il n'est donc pas insensé d'émettre l'idée que l'équipe éducative puisse poursuivre la socialisation des jeunes pris.e.s en charge par l'apprentissage des normes sociales.

2. La relation éducative

*« Notre vie est faite de relations plus ou moins nombreuses et durables ; certaines, nous les avons choisies, d'autres nous ont été plus ou moins imposées »*³³. Cette phrase définit plutôt bien à mon sens le contexte d'entrée en relation entre un.e éducateur.rice et un.e adolescent.e. En effet, celle-ci se fait toujours de manière imposée puisque ni le/la professionnel.le ni le/la jeune ne choisit avec

32 Dictionnaire la Toupie

33 FISCHER Gustave-Nicolas. « *Le concept de relation en psychologie sociale* ». *Recherche en soins infirmiers* [en ligne], 56, 1999, p.1-8 [consulté le 20 janvier 2021]. Disponible sur : <https://bdsp-ehesp.inist.fr/vibad/controllers/getNoticePDF.php?path=RSI/56/4.pdf>

qui il/elle va entrer en relation. Je me suis alors attachée à expliciter la notion de relation éducative, ses fondements et ses objectifs.

Selon Marcel Postic, chercheur en psychologie et science de l'éducation, la relation éducative est « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire* »³⁴. Par les échanges avec les professionnel.le.s des différentes structures, deux notions favorisant la relation éducative sont ressorties : la croyance en l'éducabilité des jeunes et la confiance mutuelle.

Dès le début de ma formation, cette notion d'éducabilité a été abordée. Elle est revenue, par la suite, sur mes lieux de stage à travers mes échanges informels avec les différent.e.s professionnel.le.s. Elle rejoint l'idée qu'il faut avoir envie d'être là, qu'il ne peut pas y avoir d'entrée en relation si l'éducateur.rice n'en a pas envie. Philippe MEIRIEU, professeur en science de l'éducation, a dit en 2008 : « *Tout le monde peut apprendre et grandir, je dois en faire le pari. En même temps, nul ne peut apprendre ou grandir à la place de quelqu'un parce que les êtres humains et les petits d'hommes sont des sujets en constitution. On ne les fabrique pas, on les accompagne dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté.* »³⁵. C'est pour moi une réflexion essentielle, qui suppose un équilibre entre accompagner le/la jeune vers le vivre-ensemble, par le rappel de règles et de valeurs prosociales, et laisser le/la jeune se construire en tant qu'individu à part entière. Cela passe donc également par la confiance.

La notion de confiance est bien souvent pensée dans le domaine éducatif comme celle que l'enfant ou l'adolescent.e accorde à l'adulte. Elle est nécessaire pour que la relation se crée, d'autant plus lorsque le/la jeune a perdu confiance en l'adulte. Cependant, la confiance que ce dernier accorde aux jeunes est tout aussi importante dans la relation éducative. En effet, pour moi, faire confiance au/à la jeune c'est lui accorder qu'il/elle est celui/celle qui se définit et fait ses propres choix. En tant qu'éducateur.rice, nous sommes là uniquement pour l'outiller par nos différentes propositions puisque notre intervention vient seulement mettre en lumière et renforcer des ressources existantes. Cela est à mettre en lien avec l'effet pygmalion, il s'agit d'une prophétie autoréalisatrice, permettant

34 ESPINOSA Gaëlle. L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. Presses universitaires de France, 2003, 222p.

35 MEIRIEU Philippe. « Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 43, n°1, 2009, p. 4-9.

d'augmenter les chances de succès en croyant fortement à sa réussite. En effet, pour croire en ses capacités, il faut également que notre entourage y croit. Cela suppose pour un.e éducateur.rice de réfléchir systématiquement à l'intérêt de faire pour le/la jeune, avec lui/elle ou de le/la laisser faire, en fonction de ces besoins d'expérimentations et d'accompagnement. De fait, pour accompagner le/la jeune vers sa vie d'adulte il est important de le/la laisser expérimenter et faire en sorte qu'il/elle soit acteur.rice de son évolution. Dès lors, la confiance doit être mutuelle.

À partir de ces deux fondamentaux de la relation éducative, vont naître des liens qui peuvent prendre différentes formes, susciter différentes émotions mais vont permettre aux deux acteur.rice.s de cette relation de s'apporter³⁶. Je me suis donc intéressée aux objectifs de la relation éducative dans le cadre du métier d'éducateur.rice. Mathilde Coutant, éducatrice de la PJJ, a défini la relation éducative comme le fait « *d'être un compagnon sur le chemin qui mène à l'autonomie de la personne, (du jeune), tout en taisant ses propres intérêts mais en s'adaptant aux besoins et aux ressources de l'autre [...]* »³⁷. Cette définition fait écho aux mots de J.F. Dumont, professeur en science de l'éducation qui qualifie l'éducateur.ice comme celui qui « *accompagne sur les chemins de l'émancipation et de la socialisation* »³⁸. Il y aurait, par conséquent, deux objectifs à entrer en relation : accompagner vers l'autonomie et vers la socialisation.

L'autonomie, dans le langage courant, est bien souvent mise en opposition avec la dépendance et rejoint l'idée d'agir par soi-même sans avoir besoin des autres. Or, l'autonomie et la socialisation se rejoignent. Pour J.F. Dortier, sociologue : « *la socialisation désigne le processus par lequel les individus intègrent les normes, les codes de conduite, les valeurs, etc. de la société à laquelle ils appartiennent* »³⁹. L'autonomie suppose, quant à elle, l'intériorisation de normes et de valeurs prosociales afin de pouvoir établir ses propres règles de conduites, son propre parcours. L'autonomie s'acquiert par le développement de ressources (techniques, sociales, morales et affectives). Ce n'est donc pas un don mais un apprentissage qui passe par une interaction avec l'environnement et les expériences qu'il permet. Cela rejoint l'idée que l'éducateur.rice vient outiller le/la jeune en vue de son autonomisation en s'appuyant sur ses ressources existantes et en favorisant l'acquisition de nouvelles par le vivre-ensemble.

36 GABERAN Philippe. *La relation éducative: Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Érès, 2007, 152 p.

37 COUTANT Mathilde. *Le changement de référence éducative : La communication au service de la relation éducative*. [Mémoire de validation professionnelle]. École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2020, 50p.

38 DUMONT Jean-Frédéric. « *Émotions et relation éducative* ». *Empan*, 4(4), 2010, p. 150-156 [consulté le 2 février 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/empan.080.0150>

39 DORTIER Jean-François. Dictionnaire des sciences sociales. Sciences humaines éditions, 2013, 464 p.

Ce sont ces trois notions, l'adolescence, les émotions et la relation, qui vont guider cet écrit. La notion d'adolescence m'a permis de mieux comprendre le public pris en charge et sa réalité physiologique et sociale. Les concepts d'émotion et de relation, quant à eux, m'ont permis d'assimiler les conséquences que chacune a sur l'autre. Les émotions étant liées à un contexte individuel mais aussi relationnel dans leurs constructions et dans leur régulation. Les relations étant facilitées ou mises en difficulté selon les vécus émotionnels. Par la suite, je suis allée questionner de manière plus approfondie les jeunes et les professionnel.le.s sur le terrain afin de comprendre comment cela se traduisait dans le contexte de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Je vais donc vous présenter dans la partie qui suit ma méthode de recherche.

Partie 2 : Méthode de recherche sur la prise en compte des compétences émotionnelles des jeunes pris en charge par la PJJ

Dans mes premières observations, que ce soit sur le premier terrain ou le second, j'ai été marquée par la récurrence des échanges autour de la gestion des émotions des jeunes. Dès lors, j'ai souhaité, dans ma démarche de recherche, vérifier auprès des professionnel.le.s et des jeunes si les difficultés émotionnelles sont manifestes chez ceux/celles-ci, quelle place cela a dans le travail éducatif, et quels sont les impondérables pour amener les jeunes à développer leurs compétences émotionnelles.

I- Du recueil de données à l'analyse de celles-ci

1. Le recueil de données adapté aux terrains de recherche

Lors du choix de ma démarche de recueil de données, je me suis confrontée à la réalité des terrains de recherche sur différents niveaux : la disponibilité des professionnel.le.s, la disponibilité des jeunes et l'accessibilité aux émotions des jeunes. Dès lors, j'ai souhaité adapter les modalités de recueil de données pour augmenter mes chances d'avoir des informations sur le sujet.

Lors du recueil de données à l'UEHC, je me suis rendu compte que j'avais facilement accès aux jeunes et à leurs propos. Cet accès a été facilité par la présence des jeunes au quotidien, donnant

davantage accès à leurs émotions, et la confiance qu'ils m'ont accordée de par ma présence régulière. De ce fait, ma démarche a été d'être dans l'observation participante. Pour garder des traces écrites de mes observations, j'ai tenu un carnet de bord où je notais tout comportement ou propos ayant un lien avec le sujet que j'avais choisi. Pour appuyer mes observations, je me suis entretenue, le plus souvent de manière informelle, avec les professionnel.le.s lors de mes différents services. Je n'ai pas pu fixer d'entretien formel en raison de la difficulté à voir les professionnel.le.s en dehors de leurs temps de service. Par ailleurs, afin d'avoir également des données provenant de professionnel.le.s avec qui je n'étais pas de service, j'ai créé un questionnaire en ligne pour qu'ils/elles puissent y répondre selon leurs disponibilités.

Lors du recueil de données à l'UEMO, j'ai constaté que l'accès aux professionnel.le.s était plus aisé du fait de leur présence quotidienne ce qui m'a permis de faire deux entretiens formels. Cependant, au vu du nombre de professionnel.le.s et de leurs expériences diverses j'ai choisi de leur transmettre également le questionnaire mentionné ci-dessus, afin de récolter des données plus importantes. J'ai également sollicité le Conseiller technique santé du territoire afin de m'entretenir avec lui sur sa perception de la question des compétences émotionnelles à l'échelle du territoire et sur les partenaires connus. À l'inverse de l'UEHC, l'accès aux jeunes a été plus difficile à l'UEMO de par leur présence ponctuelle et le confinement. Par conséquent, j'ai davantage varié les supports pour obtenir des informations : j'ai proposé aux différent.e.s éducateur.rice.s, déjà en lien avec les jeunes que je ne connaissais pas, de faire passer le CERQ (Cognitive Emotional Regulation Questionnaire) à un ou deux jeunes (soit entre 28 et 56 jeunes) afin de connaître leurs stratégies de régulation émotionnelle. J'ai abordé le sujet des émotions avec les quelques jeunes que j'ai accompagné.e.s et qui me faisaient confiance. J'ai également relevé des informations sur un dossier qui m'a paru intéressant.

La collecte de données n'a pas été évidente puisqu'il a fallu s'adapter à la structure, aux impératifs de chacun.e et au contexte sanitaire. Cependant, malgré cette difficulté, j'ai pu obtenir différentes données empiriques.

2. La méthode d'analyse des données

Au cours de mon recueil de données, j'ai donc accusé retour de quinze réponses au questionnaire remis aux professionnel.le.s : cinq provenant de professionnel.le.s de l'UEHC, dix provenant de

professionnel.le.s du STEM0. J'ai également fait deux entretiens formels avec des éducatrices du STEM0 et un entretien avec le conseiller technique formation. S'agissant des jeunes j'ai eu retour de cinq CERQ remplis, des prises de notes par rapport à un dossier et un carnet de bord d'observations. Ces éléments ont été complétés par des échanges informels dont je n'ai pas de traces écrites.

- Les questionnaires à destination des professionnel.le.s et entretiens formels

Pour analyser les données fournies par ces questionnaires, j'ai repris chaque question individuellement, excepté les questions n°3 et n°4, et j'ai analysé la récurrence des propos. Les questions n°3 et n°4, quant à elles, m'ont permis de calculer un pourcentage de jeunes ayant des difficultés à gérer leurs émotions en fonction de l'estimation des professionnel.le.s. Les entretiens formels réalisés avec les deux éducatrices en UEMO m'ont permis d'appuyer ou nuancer les analyses faites à partir des questionnaires.

- Le CERQ (Cognitive Emotional Regulation Questionnaire) à destination des jeunes

Sur les 28 à 56 questionnaires attendus, seuls cinq m'ont été retournés, le plus souvent parce que les professionnel.le.s n'ont pas eu le temps de proposer aux jeunes de le passer. Le peu de réponses de jeune ne me permet pas de fournir une étude représentative. Néanmoins, il reste intéressant de les analyser, avec la distance nécessaire, non pas comme une étude quantitative mais qualitative. J'ai choisi de suivre les indications des auteur.rice.s de ce questionnaire afin de donner une ligne directrice à mon analyse.

- Carnet de bord

S'agissant de l'analyse du carnet de bord, j'ai reporté sur un document tous les temps forts évoqués afin de mesurer les propos et comportements récurrents ainsi que les situations dans lesquels ils intervenaient. Un facteur vient tout de même biaiser les observations que j'ai pu faire. En effet, la crise sanitaire est venue engendrer davantage de frustration et de stress chez les jeunes, limitant certain.e.s activités et sorties durant les périodes de confinements.

- Consultation de dossier, entretiens informels et entretien avec le conseiller technique santé

J'ai pu m'appuyer sur ces données supplémentaires pour compléter, approfondir et enrichir mes données et analyse.

Ces différentes analyses m'ont amenée à constater que les jeunes pris en charge par la PJJ avaient des difficultés à comprendre et gérer leurs émotions, que la relation éducative avait une part importante dans le travail qui peut être fait avec les jeunes sur le sujet et que ce sujet était omniprésent à toutes les étapes de la prise en charge.

Partie 3 : Résultats et discussion de l'analyse de données

Suite à l'analyse des données collectées suivant la méthode mentionnée ci-dessus, j'ai confronté les résultats à mes hypothèses de recherche afin de les valider ou les remettre en question. S'agissant de ma première hypothèse, malgré le manque de données obtenues par les CERQ, les propos des jeunes, leurs comportements en foyer et l'analyse des professionnel.le.s me permet de penser que cette difficulté existe. Les propos des jeunes, quant à eux, laissent tout à fait voir l'importance de la relation éducative dans ce contexte.

I- Une difficulté réelle des adolescent.e.s rencontré.e.s à identifier, nommer et réguler leurs émotions

Ma première démarche a été d'aller vérifier si effectivement, comme le laissaient penser les propos des différent.e.s professionnel.le.s, la gestion des émotions était une difficulté rencontrée par le public pris en charge et de quelle manière cela pouvait se traduire. Les résultats m'ont amenée à dire que, d'une part, la régulation des émotions était une difficulté rencontrée par les adolescent.e.s pris.es en charge par des structures de la protection de l'enfance et que, d'autre part, ces émotions pouvaient s'exprimer différemment selon leur socialisation.

1. Réguler ses émotions, une difficulté rencontrée chez les adolescent.e.s pris.es en charge par la protection de l'enfance

Maëlle⁴⁰, éducatrice depuis 10 ans, a pu noter que « *Les mineurs que nous prenons en charge ne trouvent pas les mots pour exprimer leur colère, leur frustration, leur incompréhension... Ils sont traversés par différentes émotions qu'ils ne maîtrisent pas* ». ⁴¹. En effet, selon les réponses apportées par les professionnel.le.s, 58 % des jeunes⁴² pris.e.s en charge dans le champ de la protection de l'enfance, ont du mal à gérer leurs émotions. Cette difficulté concerne tout autant le spectre des émotions agréables que désagréables, c'est ainsi que Jessica⁴³ a pu m'exprimer que « *[La joie] est très positive, il faut pour autant, de temps à autre, la canaliser car elle peut engendrer du débordement et de l'excitation. En effet, les jeunes peuvent se laisser envahir par cette émotion agréable et festive ce qui peut les amener à franchir le cadre et dépasser certaines limites (de langage, de comportement, au niveau de la relation...)* » ⁴⁴. De fait, chaque émotion peut amener à une expression inappropriée si elle n'est pas régulée. Cependant, lors de mes recherches, il s'est avéré que les données récoltées concernaient davantage les émotions désagréables que pouvait ressentir le jeune ce qui transparaît dans la suite de cet écrit. Sonia explique cela par le fait que : « *souvent, dans nos suivis, ils prennent cet espace pour s'exprimer sur leurs ressentis négatifs, c'est un sas pour eux* » ⁴⁵. Je pense que cela est aussi à relier au fait que, bien souvent, nous avons tendance à davantage retenir les événements négatifs et non ce qui arrive de positif, il en va de même lorsque l'on explique nos émotions après les avoir vécues.

Ainsi, les manifestations émotionnelles estimées inappropriées qui ont été identifiées par les professionnel.le.s sont principalement des violences verbales (insultes, menaces verbales, agressivité verbale), du repli sur soi (mutisme, isolement), des consommations de produits et de la violence physique auto ou hétéro-agressive (crise clastique, coups dans les murs, agression physique, scarifications). Au vu des termes employés, il semblerait que l'expression inadaptée concernerait les émotions liées au spectre de la colère et de la tristesse.

40 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

41 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°6

42 Statistiques faites à partir des réponses précises aux questions 2 et 3 du questionnaire à destination des professionnel.le.s

43 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

44 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°6

45 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°5

J'ai questionné les jeunes sur leur perception des événements désagréables et leur régulation via le passage du CERQ qui est un outil validé scientifiquement⁴⁶. Cet outil a pour objectif d'identifier les stratégies de régulation émotionnelles une fois l'évènement entraînant une émotion désagréable survenu et vient classer les stratégies de régulation en neuf catégories : acceptation, rumination, réévaluation positive, centration positive, centration sur l'action, blâme de soi, blâme d'autrui, mise en perspective et dramatisation. Pour évaluer cela, j'ai proposé aux éducateur.rice.s en UEMO de sélectionner un ou deux jeunes chacun.e dans ce but. Sur les cinq jeunes ayant rempli les questionnaires, il y a quatre garçons et une fille, quatre ont dix-sept ans, un.e a seize ans. À partir des cinq questionnaires remplis, j'ai classé les réponses selon les neuf catégories données par les auteur.ice.s et recoupé celles-ci selon si la régulation est adaptative ou non. Les résultats ont démontré que la régulation des jeunes est adaptative, c'est-à-dire, que ceux-ci vont mettre en place des stratégies afin de retrouver un équilibre suite aux événements désagréables. Au vu de ces réponses, cela me fait comprendre que les jeunes arrivent à mettre en place des stratégies pour réguler leurs émotions une fois l'évènement passé mais peuvent se laisser déborder sur l'instant.

Ainsi, plusieurs éducateur.rice.s ont exprimé le fait que bien souvent le passage à l'acte était lié à une forte émotion. Cela fait écho aux propos d'une enseignante-chercheuse de l'École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ), Marjorie Lombard, qui nous expliquait qu'à l'adolescence l'émotion se canalisait bien souvent par de l'acting-out. En effet, les adolescent.e.s ont un éprouvé tellement fort, qu'elles et ils sont dans la décharge physique, corporelle. Cela est à mettre en perspective avec l'idée que le cerveau de l'adolescent.e n'est pas encore pleinement développé, de fait l'adulte a un rôle dans le soutien au développement de compétences émotionnelles. De fait, l'adolescence est une période où il n'est pas évident d'identifier et exprimer ses émotions de manière socialement adaptée sur l'instant. Cela est dû au fait que le/la jeune éprouve l'émotion de manière plus importante que l'adulte et n'a pas encore toutes les capacités de l'exprimer autrement. Il m'a paru important cependant de venir apporter des précisions sur l'expression des émotions selon notre socialisation.

46 D'ACREMONT Mathieu ; VAN DER LINDEN Martial. *How is Impulsivity Related to Depression in Adolescence ? Evidence from a French Validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* [Questionnaire scientifique], 2006.

2. Les émotions exprimées différemment selon notre socialisation

Il est ressorti des différents entretiens effectués que les émotions se vivaient par tous les individus, à tout âge, mais que leur expression pouvait être différente selon la socialisation que chacun.e a eue. En effet, l'expression émotionnelle est sociale. Ainsi, selon le pays où l'on a grandi, la famille dans laquelle nous avons évolué ou le genre qui nous a été attribué à la naissance nous n'exprimons pas nos émotions de la même manière. Au cours de notre enfance, on apprend que certaines émotions sont adaptées à certaines situations et d'autres non.

Au cours de mes stages, j'ai eu la chance de rencontrer des professionnel.le.s et des adolescent.e.s ayant grandi dans un autre pays que la France ou dans des familles ayant migré en France depuis une ou deux générations. Dans nos échanges, j'ai pu constater que nous n'avions pas toujours la même façon d'exprimer certaines émotions ni le sentiment d'avoir les mêmes droits à le faire. Ainsi un collègue ayant grandi en Algérie a pu m'expliquer que « *là-bas tu ne peux pas avoir peur de la même manière qu'en France parce qu'il faut garder la tête haute* »⁴⁷. Cela m'a incité à lire les études sur l'interculturalité des émotions. Notons que les recherches sont relativement récentes et complexes à mettre en place puisqu'il faut un nombre de personnes représentatif dans chacun des pays pour qu'elles soient fiables. Néanmoins, plusieurs études ont attiré mon attention. Par exemple, celles qui proposent une comparaison des expressions émotionnelle entre les pays ayant pour valeur fondamentale une vision de l'honneur avec d'autres qui n'ont pas cette notion dans leurs cultures.⁴⁸ Sont définis comme culture d'honneur les pays où la réputation de l'individu ou de la famille a une grande importance, ce sont notamment les pays Méditerranéens et Sud-Américains. Dans ces études, les chercheurs valident l'hypothèse selon laquelle les personnes ayant grandi dans des pays où l'honneur est une valeur importante expriment davantage d'agressivité face à des comportements humiliants, par rapport aux personnes provenant de pays où l'honneur n'est pas primordial. C'est également une observation que j'ai pu faire lors de mes rencontres avec des mineurs non accompagnés provenant d'Algérie, du Maroc ou de Tunisie. En effet, ces jeunes n'exprimaient que rarement des émotions dites négatives (colère, peur, tristesse), qu'ils/elles camouflaient bien souvent par la consommation de produits et notamment de médicaments, sauf lorsqu'ils/elles faisaient l'objet d'injures. C'est ainsi qu'Amar⁴⁹ a pu se montrer agressif envers le père d'un jeune qui l'avait injurié, et ce malgré la différence de taille et de corpulence. Lorsque nous avons échangé

47 Propos d'un éducateur recueillis à l'UEHC

48 KRAUTH-GRUBER Silvia ; NIEDENTHAL Paula ; RIC François. *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga, 2009, 416p.

49 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

à ce sujet plus tard, il m'a dit que cet homme l'avait humilié devant le groupe de jeunes et qu'il n'avait pas le choix, il lui fallait intervenir par lui-même pour ne pas avoir honte. Cela m'a fait comprendre que nous n'étions pas affecté.e.s par les mêmes situations selon notre culture.

Léa⁵⁰, éducatrice depuis 25 ans, a souhaité me raconter une situation qui l'a marquée dans sa carrière. Un jeune dont la famille était originaire du Nigeria a perdu sa mère de manière soudaine à l'âge de 15 ans. Il était suivi par cette éducatrice depuis 2 ans et cette perte a marqué la suite du travail éducatif. Le soir de l'enterrement, cette éducatrice s'est rendue chez la famille. À cette occasion, le jeune lui a dit qu'il n'avait pas le droit de pleurer le décès de sa mère car, en tant que fils aîné, il se devait d'avoir une posture d'homme fort. Ma collègue a pu me dire que, suite à ce récit, elle avait tenté de travailler cela avec le jeune mais qu'elle s'était rendu compte que « *selon nos origines, il y a des choses qui ne se font pas* »⁵¹. Il est possible de faire un parallèle de cette situation avec l'expression émotionnelle selon le genre assigné à la naissance. En effet, dans ses propos le jeune avait pu nommer deux éléments de socialisation qui faisaient qu'il ne s'autorisait pas à pleurer : ses origines, mais également son genre. On remarque alors que l'origine, la culture, la famille, la coutume et le genre ont une influence.

Les études de Fischer et Manstead (2000) portant sur les différences d'expressions émotionnelles selon nos origines et notre genre ont révélé que ces différences étaient davantage présentes dans les pays ayant une culture occidentale (Europe, Amérique du Nord). Dans celle-ci, les femmes sont considérées comme ayant une réactivité émotionnelle plus importante. Elles seraient davantage disposées à exprimer leurs émotions et à comprendre celles des autres. De fait, dès la naissance, vont être valorisées chez les petites filles la douceur et l'empathie. Seule l'expression de la colère ne leur est pas permise sous peine d'être décredibilisées voire qualifiées d'hystériques. À l'inverse, les hommes sont considérés comme étant davantage raisonnables. Dès la naissance, la force va être valorisée et les manifestations de la tristesse interdites⁵². Lorsque l'un ou l'autre vient exprimer une émotion contraire à ces normes émotionnelles alors il/elle risque de se faire rappeler à l'ordre c'est-à-dire subir des moqueries, être déconsidéré.e voir être exclu.e. Pour éviter cela, les individus vont adopter des stratégies afin de faire correspondre leurs expressions émotionnelles aux normes émotionnelles attendues de leur genre. Par exemple, un homme triste va souvent exprimer de la colère et inversement pour une femme. Cela est tout à fait inconscient et dépend uniquement de

50 Ibid

51 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°11

52 KRAUTH-GRUBER Silvia ; NIEDENTHAL Paula ; RIC François. *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga, 2009, 416p.

normes intégrées, on appelle cela les émotions parasites, en opposition aux émotions authentiques⁵³. Ainsi, la façon d'exprimer son émotion va avoir des conséquences sur ses relations.

S'agissant des jeunes pris.e.s en charge par la PJJ, il m'a été difficile de récolter des informations pour comparer l'expression émotionnelle selon le genre puisque je n'ai eu que peu accès à l'accompagnement de jeunes filles, déjà minoritaires parmi les adolescent.e.s pris.es en charge. De même, un seul CERQ a été rempli par une jeune ne me permettant donc pas d'avoir assez d'éléments pour étudier ce point. Cependant, j'ai observé que la question de la régulation émotionnelle était abordée systématiquement lorsqu'une fille était prise en charge (demande d'admission, premier entretien) alors que cela ne l'était que dans un second temps lorsqu'il s'agissait d'un garçon. Est-ce parce que les filles prises en charge ont davantage de difficultés à réguler leurs émotions ou est-ce parce que les professionnel.le.s entretiennent inconsciemment des stéréotypes de genre ?

En somme, les jeunes pris.e.s en charge par la Protection Judiciaire de la Jeunesse sont en difficultés pour réguler l'expression de leurs émotions sur l'instant, certains ont même du mal à les identifier et à les nommer. Cependant, les résultats fournis par le CERQ démontrent qu'ils/elles ont des capacités pour réguler leurs émotions une fois l'évènement passé, mais le peu de retour fourni ne permet pas d'affirmer cela avec certitude. De plus, l'expression des émotions peut différer selon le modèle de socialisation qu'ils/elles ont eu. Je me suis alors demandée quelle incidence cela pouvait avoir dans la prise en charge des jeunes.

II- Les émotions, champ essentiel du travail éducatif, traversant tous les temps de la prise en charge

Lorsque j'ai questionné les professionnel.le.s sur mon sujet de mémoire, certain.e.s avaient du mal à identifier la place des émotions dans la prise en charge, alors même qu'ils me racontaient quotidiennement le travail éducatif qu'ils/elles avaient pu faire avec le/la jeune sur leurs vécus émotionnels.

Les émotions prenaient alors une place importante dans leur accompagnement sans que cela soit conscientisé. Dès lors, j'ai dû parfois laisser le temps aux professionnel.le.s d'avoir une réflexion

53 ÉCOLE NATIONALE DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE. *17Èmes journées de valorisation de la recherche. La place des émotions dans le travail socio-éducatif*. Roubaix. 9-10 novembre 2016. Disponible sur : http://www.enpjj.justice.fr/sites/default/files/Actes_journees_valorisation_recherche_2016.pdf

sur le sujet et d'analyser leurs pratiques en les questionnant sur : qu'est-ce qui favorise ou empêche le développement de compétences émotionnelles du/de la jeune ? Quand les émotions s'expriment-elles ? Quel est l'intérêt pour le professionnel.le et pour le/la jeune de favoriser le développement de compétences émotionnelles ?

1. Les compétences émotionnelles étroitement liées au parcours des jeunes

« *Les problèmes de régulation des émotions touchent tous les adolescents, la différence avec ceux que l'on rencontre c'est que, pour la plupart, ils ont vécu des événements difficiles qui viennent accentuer leurs émotions* ». Ces propos sont ceux du conseiller technique santé du territoire lors de notre échange. En effet, j'ai observé sur les deux terrains que les termes de colère et rage revenaient fréquemment dans les propos des jeunes, pour celles et ceux qui arrivaient à identifier et nommer leurs émotions, et ce quelle que soit la mesure judiciaire. La différence résidait davantage dans l'expression de celle-ci : plus l'expression est difficile ou inappropriée, plus le jeune avait une prise en charge importante. Les explications fournies par les différent.e.s professionnel.le.s m'ont amenée à distinguer plusieurs situations qui viennent favoriser ou empêcher le développement de compétences émotionnelles : l'apprentissage des émotions depuis l'enfance, le vécu de violences répétées et l'orientation vers une prise en charge psychologique.

L'apprentissage des émotions joue un rôle déterminant dans le développement des compétences émotionnelles des jeunes. En effet, plus ils/elles ont appris tôt à identifier et nommer leurs émotions, plus leurs compétences émotionnelles sont développées. Dans ce sens, Lucie⁵⁴ a pu me dire, lors d'un entretien informel, qu'elle avait observé que les jeunes ayant une prise en charge par l'aide sociale à l'enfance depuis le plus jeune âge avaient plus de capacités à identifier et à nommer leurs émotions ainsi que celles des autres. Elle expliquait cela par le fait que les éducateur.rice.s spécialisé.e.s utilisaient régulièrement des médias adaptés à l'âge des mineur.e.s pour verbaliser leurs ressentis, chose qui n'était pas forcément faite dans le cadre familial ou scolaire.

Le vécu de violences peut aussi empêcher le développement des compétences émotionnelles pour deux raisons : d'une part, cela entraîne une action sur le cerveau empêchant le ressenti émotionnel, d'autre part, cela peut amener le/la jeune à reproduire des comportements notamment lorsqu'ils sont vécus dans le cadre familial. Lors d'échanges avec la psychologue de mon unité, celle-ci m'a

54 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

expliqué qu'à chaque violence vécue, cela avait un effet sur l'amygdale cérébrale venant diminuer les ressentis émotionnels. Cela est notamment le cas dans le cadre des violences familiales qui comprennent également les violences conjugales. En effet, l'Observatoire National de l'Enfance en Danger (ONED) a rendu un rapport d'étude sur les enfants exposé.e.s à la violence conjugale⁵⁵. Dans ce rapport, il est fait état des conséquences de ce type de violence sur les enfants et notamment la coupure avec les affects que cela peut entraîner. En effet, lors d'un évènement menaçant, c'est l'amygdale cérébrale qui déclenche une réponse émotionnelle avec une hypervigilance et la production d'hormones du stress : adrénaline et cortisol. Ensuite, l'hippocampe et le cortex viennent moduler cette réaction en traitant l'information et en la transformant en mémoire autobiographique, permettant ensuite de la verbaliser. Or, lorsqu'il s'agit de violence, le cerveau pour se protéger vient isoler l'amygdale et, ainsi, empêcher le traitement de l'évènement par l'hippocampe. La psychologue de l'unité venait notamment illustrer ce mécanisme auprès des adolescent.e.s en comparant l'amygdale à une ampoule qui disjoncte. Cela vient alors éteindre la réponse émotionnelle, déconnectant l'enfant de ses émotions et du stress, et maintenir l'évènement dans la mémoire traumatique qui est la mémoire émotionnelle des violences contenues dans l'amygdale⁵⁶.

Ainsi, plus les violences se multiplient, plus le/la jeune va être déconnecté.e de ses émotions, l'empêchant de les identifier. Ce mécanisme est également celui qui se met en place dans le cadre de syndrome post-traumatique. Plusieurs jeunes pris.es en charge ont vécu des violences physiques, psychologiques ou sexuelles ou en ont été témoins. À titre d'exemple, sur huit jeunes que j'ai accompagnés en milieu ouvert, cinq ont été exposés à de la violence. Deux d'entre eux/elles m'ont même expliqué avoir dû intervenir physiquement, dans le cadre de violence conjugale afin de la stopper. Cela me fait dire que les jeunes que nous rencontrons sont bien souvent confrontés à la violence et que cela vient impacter leur construction et l'expression de leurs émotions. Ainsi, pour illustrer mes propos je vais vous raconter ma rencontre avec Shaïma⁵⁷. Au cours de notre premier entretien, cette jeune a évoqué des violences multiples dont elle a été victime sans exprimer une quelconque émotion. Je me suis demandée à ce moment-là s'il s'agissait pour elle de ne rien exprimer afin de donner une image de jeune fille forte, en lien avec la gestion d'impression évoquée plus tôt, ou si les violences qu'elle avait vécues étaient venues anesthésier de ses émotions par ce mécanisme de protection psychique. Au vu de nos échanges et des évènements qui ont ponctué sont

55 SEVERAC Nadège. *Les enfants exposés à la violence conjugale* [Rapport d'étude, en ligne]. Observatoire National de l'Enfance en Danger, 2012, 75 p. [consulté le 23 février 2021]. Disponible sur : https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/oned_eevc_1.pdf

56 SALMONA Muriel. « *La mémoire traumatique : violences sexuelles et psycho-trauma* ». *Les Cahiers de la Justice* [en ligne], 1(1), 2018, p. 69-87 [consulté le 4 avril 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cdlj.1801.0069>

57 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

parcours, je pense aujourd'hui qu'il s'agit de la seconde option ce qui m'a fait l'amener vers une prise en charge psychologique.

Lorsque la violence ne déconnecte pas les jeunes de leurs ressentis, elle peut tout de même avoir des conséquences sur la façon dont ils vont exprimer leurs émotions. En effet, certain.e.s collègues ont observé que certain.e.s jeunes sont dans la reproduction de comportements inadaptés, notamment en lien avec le spectre des émotions de la colère. C'est ainsi que Hanna⁵⁸ a pu dire que « *La colère des parents a souvent été exprimée par des gestes violents. Nos mineurs reproduisent le schéma parental car ils ne savent pas dire les choses, que ce soit des émotions heureuses ou malheureuses* »⁵⁹. C'est un constat que j'ai pu faire dans le cadre de mes stages puisque bien souvent les jeunes qui se montraient violents avaient eux/elles-mêmes été exposé.e.s à des violences intrafamiliales. Ils/elles ne savaient donc pas comment exprimer leurs émotions de colère, de peur ou de tristesse autrement.

La prise en charge psychologique influence aussi l'expression émotionnelle des jeunes. Mais, pour ce faire, il faut que cela leur soit proposé, d'une part, et que celles et ceux-ci adhèrent à ce type de prise en charge, d'autre part. En effet, au cours de ce même échange, Hanna a pu me dire « *la psychologue de notre service est une personne ressource pour les mineurs qui nous sont confiés car elle les aide, au quotidien, à verbaliser leurs ressentis et leurs émotions en revenant sur des épisodes traumatiques qui jouent sur leurs comportements actuels, ce dont ils n'ont absolument pas conscience.* ». Au total, sur dix-sept professionnel.le.s à qui j'ai demandé quels étaient les partenaires vers qui ils se tournaient pour travailler ce sujet, quatorze m'ont répondu se tourner vers des psychologues. On remarque qu'il ressort de ces entretiens que le travail autour des émotions des jeunes se fait en pluridisciplinarité. Ainsi une éducatrice m'a dit que selon elle le ou la psychologue se centrerait surtout sur les causes et les éducateur.rice.s sur la manière d'exprimer ses émotions.

Plusieurs professionnel.le.s m'ont exprimé trouver ce travail en pluridisciplinarité facilitant pour comprendre le/la jeune et trouver une manière adaptée à sa personnalité et son parcours de réguler ses émotions. Cependant, ce travail psychologique avec le/la jeune n'est pas toujours possible selon si le/la jeune adhère ou non. Dans ce sens, une autre éducatrice a pu me décrire une situation dans laquelle une jeune avait de grandes difficultés à réguler ses émotions et que cela a traversé sa prise en charge qui a duré cinq ans. L'éducatrice a tenté de l'amener vers le soin, mais la jeune a toujours

58 Ibid

59 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°5 (cf annexe 3)

refusé. Elle a pu me dire à cette occasion que ce type d'adhésion était très long et que l'injonction au soin se faisait pour provoquer la rencontre avec un.e professionnel.le, mais que cela n'avait pas toujours de sens si le jeune n'adhérait pas. À l'inverse, certain.e.s jeunes ont pu me dire les bienfaits de leurs suivis psychologiques sur l'expression de leurs émotions. Ainsi, lors d'un Recueil de Renseignements Socio-Educatif, permettant au juge d'avoir des éléments sur la personnalité des jeunes avant une audience, Fabrice⁶⁰ a pu me dire que depuis qu'il avait commis les faits, il avait été voir une psychologue sur les conseils de ses parents. À la sortie du premier rendez-vous, il a pu leur dire que cela lui a fait du bien et qu'il aurait dû y aller plus tôt. Lorsque je l'ai questionné davantage sur la façon dont cela lui a été bénéfique, il m'a répondu qu'il avait toujours gardé ses émotions pour lui alors qu'il était en colère envers tout le monde pour les différentes violences auxquelles il avait été exposé. Les rendez-vous psychologiques lui ont permis de comprendre pourquoi, et d'entamer une réflexion sur comment il pourrait exprimer ses émotions. Permettre aux jeunes de développer leurs compétences émotionnelles semble donc favoriser leur bien-être individuel mais aussi social.

2. Le travail éducatif sur les compétences émotionnelles favorisant le bien-être individuel et social du jeune

Les émotions vécues par les adolescent.e.s viennent affecter toutes les sphères de leurs vies : sommeil, alimentation, scolarité, relations. Ainsi, l'enjeu de ce travail éducatif est d'envisager celui-ci comme un levier vers un bien-être individuel où identifier et nommer ses émotions permet de prendre du recul sur celles-ci et favoriser l'épanouissement des jeunes.

Les jeunes que nous rencontrons à la PJJ sont d'autant plus confronté.e.s à leurs émotions puisqu'ils/elles vivent des expériences émotionnellement fortes : passage à l'acte, audience, déferrement, placement, événements de la vie. Accompagner le/la jeune au développement de son intelligence émotionnelle permet donc un travail sur l'impulsivité, sur l'empathie et sur l'estime de soi, limitant ainsi les risques de récidive.

L'adolescence se caractérise par de nouvelles expériences pouvant amener parfois à de la prise de risque et à de l'impulsivité. Marianne Habib, docteure en psychologie, évoque, lors de sa prise de parole aux 17^e journées de valorisation de la recherche portant sur la place des émotions dans le travail socio-éducatif, des travaux partant d'un paradoxe mis en évidence :

60 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

*Les adolescents présentent des compétences cognitives assez similaires à celles des adultes lorsqu'il s'agit d'évaluer les risques et de prendre en compte les conséquences à long terme de leurs actions. Pourtant, ces éléments ne se perçoivent pas nécessairement lorsque l'on interagit avec des adolescents, notamment parce qu'ils présentent une forte sensibilité aux stimulations émotionnelles et à l'environnement social, en particulier à l'évaluation sociale des pairs ou à l'exclusion par les pairs*⁶¹.

Bien évidemment, là encore, ce que décrit Marianne Habib est le développement encore imparfait du cerveau de l'adolescent.e qui le/la rend sensible aux stimuli émotionnels sans pouvoir totalement les réguler. De même, elle nomme l'importance de l'environnement puisque, comme nous l'avons vu en première partie, l'expression de l'émotion est avant tout sociale. Ainsi, l'adolescent.e étant en quête identitaire, va accorder une importance accrue au regard de ses pairs.

Cette importance du regard que porte le groupe de pairs sur l'adolescent.e est notamment observable dans les structures d'hébergement. En effet, à chaque nouvelle arrivée dans ce type de structure, se rejouent les places de chacun.e dans le groupe. De cette place va dépendre l'importance du regard que porte le groupe sur soi et induire l'expression de l'émotion du/de la jeune. Ce fut le cas, par exemple, de Léo⁶² qui avait, du début de son placement jusqu'à l'arrivée de Sébastien, une place de bouc émissaire. Le regard des autres jeunes avait donc une grande importance pour lui. De fait, cela l'incitait à reproduire des comportements expressifs similaires aux autres jeunes du groupe. Ainsi, ce jeune a été bouleversé à plusieurs reprises par des séparations avec sa petite amie. La première fois, le jeune a pleuré et est venu nous voir pour en parler. À la suite de cela, Léo a subi des moqueries. Les fois suivantes, il n'a donc pas adopté la même attitude mais a eu besoin d'exprimer sa tristesse autrement, il s'est alors mis à se montrer agressif envers les éducateur.rice.s présent.e.s. Cela peut être associé au besoin d'une identité sociale positive, théorie développée par Tajfel et Turner (1979, 1986). Cette identité sociale est « *la partie du concept de soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'a cet individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance* »⁶³. (Autin, F., 2009). En effet, dans cet exemple, Léo se savait appartenir au groupe de jeunes (endogroupe) et il était plus important pour lui d'être valorisé par ce groupe plutôt que d'en être exclu. Il s'est donc opposé au groupe

61 ÉCOLE NATIONALE DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE. *17^Èmes journées de valorisation de la recherche. La place des émotions dans le travail socio-éducatif*. Roubaix. 9-10 novembre 2016. Disponible sur : http://www.enpjj.justice.fr/sites/default/files/Actes_journees_valorisation_recherche_2016.pdf

62 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

63 AUSTIN Frédéric. « *La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner* ». Préjugés et Stéréotypes, 2009, p. 1-8

d'adultes (exogroupe) qui avait une importance moindre puisqu'il n'en faisait pas partie. Nous avons vu qu'apprendre à identifier et nommer nos émotions favorisait dès lors un bien-être individuel, mais pour favoriser cette identité sociale positive, il faut transposer ces compétences à autrui, c'est-à-dire savoir identifier et comprendre les émotions des autres.

Le travail éducatif portant sur le déploiement des compétences émotionnelles consiste également à favoriser l'empathie des jeunes. Dans son expérience radiophonique avec des adolescent.e.s, Jean-Jacques Cauchard, RUE, a pu dire que le travail de l'éducateur.rice est d'étendre l'empathie des jeunes à un cercle plus important de personnes⁶⁴. En effet, les jeunes que nous rencontrons sont déjà capables d'empathie mais cela se limite souvent à leurs proches, les amenant parfois à ne pas comprendre les émotions que leurs comportements ou passages à l'acte suscitent chez les autres. L'éducateur.rice participe donc à ce développement de l'empathie en travaillant à partir des situations rencontrées par le jeune au quotidien afin de tendre vers une prise en considération de la victime et ainsi éviter la récidive. Au cours des différents échanges, les professionnel.le.s m'ont évoqué un média qui fonctionne bien pour travailler le déploiement de l'empathie des jeunes : la médiation animale. En effet, j'ai pu participer sur les deux terrains de stage à des activités de ce type avec des chiens et des chevaux. J'ai, à cette occasion, pu constater l'efficacité de celles-ci. En effet, l'animal réagissant en miroir, les jeunes sont confrontés rapidement aux émotions de l'autre et apprennent à ajuster l'expression de leurs propres émotions dans l'intérêt d'autrui. Bien souvent, au bout de plusieurs séances, elles et ils parviennent à transposer ces compétences aux personnes qu'ils/elles rencontrent, quelle que soit la personne et son parcours, puisque nous-mêmes réagissons en miroir lorsque nous ne conscientisons pas nos propres émotions. Ainsi, Lucie a pu me raconter qu'à la suite d'un entretien d'une heure avec un jeune très calme, elle s'était mise à chuchoter avec la personne qu'elle appelait ensuite. Elle s'était par la suite rendu compte qu'elle s'était adaptée au comportement du jeune jusqu'à ce que quelqu'un lui amène autre chose⁶⁵. De fait, l'émotion et l'expression de celle-ci sont contagieuses, il est donc important de comprendre comment elles influent les comportements des autres et les conséquences qu'elles ont sur leurs propres émotions.

Travailler au développement des compétences émotionnelles des jeunes participe donc également à changer leur rapport aux autres, favorisant ainsi une estime de soi positive. En effet, lorsque les jeunes parviennent à étendre leurs capacités émotionnelles, alors leur rapport au monde change. En

64 ÉCOLE NATIONALE DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE. *17^Èmes journées de valorisation de la recherche. La place des émotions dans le travail socio-éducatif*. Roubaix. 9-10 novembre 2016. Disponible sur : http://www.enpjj.justice.fr/sites/default/files/Actes_journees_valorisation_recherche_2016.pdf

65 Entretien n°2 avec une éducatrice en UEMO (cf Annexe 4)

ce sens, plusieurs éducateur.ice.s interrogé.e.s ont pu exprimer avoir constaté une différence suite à une prise en charge sur du long terme et à un travail émotionnel et expressif. Ainsi, Mathéo⁶⁶, qui était décrit comme un jeune renfermé sur lui-même, a pu se sentir valorisé par les autres suite à son changement d'attitude vis-à-vis de ses expressions. En effet, le jeune avait tendance à garder pour lui ses ressentis jusqu'à ce que cela le déborde, l'amenant à des passages à l'acte. Le travail éducatif a porté autour de ses émotions et de celles des autres via des médias mais également des échanges, l'amenant ainsi à verbaliser davantage. Mathéo était donc moins dans la rumination qui le faisait déborder, ce qui l'a amené à avoir des relations apaisées dans toutes les sphères de sa vie. Aujourd'hui, il est plus à l'aise dans l'échange et s'affirme davantage quant à ses choix et à ses besoins⁶⁷. Ce qui nous amène à dire que exprimer ses émotions aident à se distancier des événements, à valider nos ressentis et à maintenir les liens avec les autres tel qu'évoquer dans la partie 1 de cet écrit.

Au regard de ces informations cela me fait comprendre que le travail éducatif portant sur l'expression des émotions des jeunes se fait tout au long de la prise en charge. Pour l'accompagner il me semble essentiel de travailler en pluridisciplinarité et de s'appuyer sur chaque nouvel événement de la vie des jeunes. L'objectif est de permettre aux adolescent.e.s que nous accompagnons de réfléchir à des stratégies d'expression en accord avec leurs capacités inhérentes à leur âge et à leur parcours. Il s'agit également de leur permettre de déployer leurs capacités existantes d'empathie, leur permettant ainsi d'avoir des relations apaisées, et de favoriser leur estime de soi. Tout ceci participe à limiter la récurrence en amenant une réflexion des jeunes sur eux/elles-mêmes et en leur permettant de s'ouvrir à l'autre. Pour que ce travail puisse porter ses fruits, il faut en premier lieu créer la relation avec le/la jeune.

III- La relation éducative, pré-requis au développement des compétences émotionnelles des jeunes

Lors des différents entretiens, formels ou informels, avec les jeunes comme avec les professionnel.le.s, j'ai pu prendre conscience de l'importance d'instaurer une relation éducative avec le/la jeune pour l'amener à se dévoiler à lui-même et au monde. Cette relation peut se créer

66 Ce prénom a été modifié pour conserver l'anonymat des professionnel.le.s et des jeunes

67 Récit d'une éducatrice en UEMO concernant un jeune accompagné sur plusieurs années

lors de différents temps et grâce à la posture des professionnel.le.s, lorsque les émotions du/de la jeune sont à l'œuvre. Lorsque cette relation existe, elle vient favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle du/de la jeune et, de manière générale, ses compétences psychosociales.

1. La posture des professionnel.le.s créatrice de lien lorsque les émotions débordent

Dans la première partie de cet écrit, je vous ai présenté les impondérables de la relation éducative que sont la croyance en l'éducabilité du jeune et la confiance mutuelle. Ces deux notions sont un guide dans la création de lien avec le/la jeune et vont se décliner de différentes manières lorsque le/la jeune sera débordé.e par ses émotions. Ainsi, les différent.e.s professionnel.le.s rencontré.e.s s'attachent à se montrer bienveillant.e.s, confiant.e.s et sécurisant.e.s pour favoriser une expression adaptée d'un point de vue social.

Sécuriser le/la jeune est pour moi une priorité lorsque les émotions sont à l'œuvre. Cette sécurisation des jeunes peut se faire vis-à-vis d'eux/elles-mêmes mais également vis-à-vis des autres. En effet, l'adulte a un rôle de protection vis-à-vis des mineur.e.s, il/elle doit sécuriser les espaces et les modalités d'expression du/ de la jeune. Dans ce sens, le conseiller technique santé du territoire a pu dire *« moi, si tu veux, je sais que je vais aborder des sujets émotionnellement lourds dans mes entretiens santé avec les jeunes, alors je vais penser l'entretien de manière à le sécuriser. Par exemple, je fais attention à l'agencement de la pièce pour que le jeune puisse s'évader par un regard par la fenêtre ou sortir de la pièce sans se sentir bloqué, j'évite ainsi aux jeunes d'être sous tension et je favorise une expression émotionnelle saine en leur permettant de sortir par exemple »*. Ainsi, en hébergement, il s'agira pour les éducateur.rice.s de sécuriser à la fois le/la jeune et le groupe en empêchant le/la jeune d'adopter un comportement hétéro ou auto-agressif et en lui fournissant un espace dans lequel son émotion pourra s'exprimer sans mettre sa santé ou celle des autres en péril. De la même façon, Jessica m'expliquait que, durant son expérience en foyer, elle s'attachait à proposer un espace d'expression pour le jeune qui pouvait prendre différentes formes : boxe, course à pied, balade à deux. Le but était ici d'extraire le jeune du groupe et d'évacuer sa colère par de l'acting-out ou sa tristesse dans un temps privilégié. De même, un autre éducateur me racontait une situation qui l'a marqué avec un jeune : celui-ci arrivait régulièrement alcoolisé et se montrait agressif. Cet éducateur a donc pris le parti de l'emmener en voiture *« pour l'extraire du collectif et lui permettre de s'apaiser »*. Lorsque je l'ai questionné sur ce que cela a produit dans la

relation, celui-ci m'a raconté avoir perçu un « *renforcement du lien éducatif, une confiance accrue du jeune et un sentiment de sécurité* »⁶⁸.

Deux autres termes sont ressortis des entretiens : bienveillance et confiance. Là aussi, pour moi, il s'agit de sécuriser le/la jeune, non pas par l'espace ou par l'activité mais par la posture d'écoute, de compréhension et de co-construction. En effet, c'est dans ces temps que le/la jeune me semble être le plus vulnérable car, même sous l'apparente agressivité ou violence, le/la jeune montre ses failles, ses blessures. Ainsi, Lucie a pu dire à ce sujet que si le jeune « *arrive complètement débordé [par ses émotions], ou ses parents, c'est de ne pas s'arrêter à ça, c'est de comprendre qu'il a peut-être besoin d'exprimer ça de cette manière-là pour pouvoir après le parler autrement* »⁶⁹. Il s'agit alors d'adopter une posture d'écoute active en venant faire expliciter le/la jeune sur ce qui ne va pas et ainsi l'amener à une compréhension de ses besoins et à co-construire une manière de faire autrement. Bien-sûr lorsque le jeune se montre violent, cela suppose de l'apaiser voire de différer cet échange lorsque l'apaisement n'est pas possible dans l'immédiat. Pour cela, il me semble important d'apprendre à connaître le/la jeune, son fonctionnement et d'échanger avec lui/elle en amont sur ce qui lui convient davantage, lorsque cela est possible. Cette posture viendra alors favoriser la confiance mutuelle, sécuriser les échanges et créer ou renforcer le lien éducatif.

2. La relation établie favorisant le développement de compétences émotionnelles

Au cours des différents entretiens, les professionnel.le.s ont pu nommer la nécessité de créer la relation, de créer une alliance⁷⁰, avant d'entamer un réel travail avec le/la jeune notamment s'agissant de ses compétences émotionnelles. En effet, les émotions à l'adolescence rejoignent l'ordre de l'intime : il n'est pas facile pour eux/elles d'en parler. Ainsi, Léa a noté dans son questionnaire que « *parler de ses émotions de ce qu'on ressent à l'adolescence n'est pas simple, voire impossible devant les autres. Un peu plus simple en individuel mais une relation de confiance doit être créée* ». De fait, la relation éducative vient donc permettre au/à la jeune de verbaliser ses émotions. Elle permet également à celui-ci de trouver une oreille attentive qui s'attachera à comprendre le fond du propos sans tenir compte de la forme dans la limite du respect des personnes et des lois. Dans ce sens, à la question comment travaillez-vous au développement des compétences émotionnelles du ou de la jeune, un professionnel a répondu qu'il fallait une « *continuité de la*

68 Questionnaire à destination des professionnel.le.s, question n°13

69 Entretien n°2 avec une éducatrice PJJ en UEMO (cf annexe 4)

70 Entretien n°1 avec une éducatrice PJJ en UEMO

présence, fiabilité du lien éducatif malgré des postures d'opposition, de fuite [...] être là à ses côtés (foyer, hôpital, détention, tribunal, domicile) ». Selon ce même professionnel, l'apaisement dans l'expression déviante de ses émotions se fait grâce à la confiance accordée à l'éducateur.rice, qui vient changer le rapport aux adultes. Ainsi, la relation éducative est porteuse dans le déploiement de l'intelligence émotionnelle du jeune. De fait, c'est donc l'échange avec l'éducateur.rice qui permet aux jeunes de puiser dans leurs ressources pour trouver leurs propres outils de régulation, appuyés par les conseils et interrogations des professionnel.le.s. Ces dernier.e.s peuvent également s'appuyer sur des médias pour libérer la parole du jeune tels que des cartes représentant les émotions.

Dans cet apprentissage, le/la professionnel.le est également exemple, ainsi différent.e.s professionnel.le.s m'ont également dit verbaliser elles et eux-mêmes leurs propres émotions auprès des jeunes afin de faciliter les échanges et de susciter la confiance, mais aussi pour favoriser leur empathie en évoquant ce que le comportement de celui/celle-ci pouvait provoquer chez l'éducateur.rice. Dans ce sens, Lucie a pu me dire *« je vois bien en foyer au début j'étais pas du tout expérimentée et je passais mon temps à dire aux gamins de se calmer ou d'arrêter d'être en colère (rire) jusqu'à m'apercevoir que ça ne servait strictement à rien de demander à quelqu'un en colère d'arrêter d'être en colère mais plutôt essayer de lui signifier ce que ça te fait à toi ou essayer de lui décrire l'état dans lequel tu le vois »*⁷¹. En effet, cela demande à l'éducateur.rice d'avoir une propre réflexion sur ses émotions, sur ce que cela peut engendrer dans la relation à l'autre, pour pouvoir accompagner au mieux le/la jeune.

À ce stade, nous avons pu constater que les jeunes pris.es en charge par la Protection Judiciaire de la Jeunesse ont des difficultés pour identifier, comprendre et exprimer leurs émotions. Ils/elles ont également des difficultés à comprendre les émotions que leurs réactions ou comportement suscitent chez les autres. Dès lors, l'éducateur.rice travaille au déploiement des compétences émotionnelles du/de la jeune qu'il/elle accompagne en étant à l'écoute des émotions qui s'expriment à travers les différents évènements durant la prise en charge. Il/elle l'amène également à comprendre l'impact de son expression émotionnelle sur les autres. Cela permet donc au/à la jeune d'élaborer, avec l'aide d'un.e adulte, des stratégies propres à sa personnalité et à ses capacités cognitives. Ce travail a un préalable qui est la création d'une relation éducative avec le/la jeune. Cette relation peut se créer par la posture bienveillante et protectrice de l'éducateur.rice lors des moments de grandes émotions et ainsi favoriser un travail en profondeur qui mènera à l'apaisement du/de la jeune et de ses relations.

71 Entretien n°2 avec une éducatrice PJJ en UEMO (cf annexe 4)

Partie 4 : Des pistes d'actions pour favoriser le déploiement des compétences émotionnelles des adolescents

Comme nous l'avons vu au cours de la seconde partie, le développement des compétences émotionnelles des jeunes est un axe de travail essentiel dans la prise en charge. Cela favorise des relations positives, notamment par l'acquisition de normes d'expression émotionnelle adaptées à la personnalité et aux capacités du/de la jeune et, par conséquent, un mieux-être individuel et social. Afin d'élaborer un projet d'expérimentation au bénéfice des jeunes, je suis allée dans un premier temps questionner les structures du territoire sur l'existant pour ensuite estimer les besoins et les possibles. Cela m'a permis de faire un recensement de l'avis des professionnel.le.s et d'élaborer des propositions qui pourront être mises en place tant sur les structures collectives que sur les structures de milieu ouvert. Cependant, ce projet d'expérimentation est éminemment lié aux constats faits sur un territoire et suppose, dès lors, d'être adapté à la réalité des possibles, s'il devait être appliqué ailleurs ou dans des structures davantage fermées.

I- Exploration des outils existants sur le territoire et des besoins

À plusieurs reprises lors de ma formation, j'ai pu questionner les professionnel.le.s des différentes structures du territoire afin de connaître les outils existants. J'ai donc distingué ceux qui relevaient du collectif de ceux qui sont faits en individuel.

Ainsi, sur le territoire, ont été mis en place trois projets collectifs dont deux liés à la médiation animale évoqués précédemment. Ces activités fonctionnent plutôt bien avec les jeunes. Cela leur permet d'expérimenter leur rapport à l'autre par l'interaction avec un être qui réagit en miroir et d'adapter ainsi leur comportement. Sur plusieurs séances, les jeunes finissent par adapter leurs acquis à l'être humain et ainsi, arrivent davantage à adopter une autre attitude lorsqu'ils ou elles vivent des situations stressantes ou de conflits. Cependant, ces activités ont essentiellement lieu dans des structures collectives où le lien est déjà existant, afin de ne pas mettre en difficulté le/la jeune dans son rapport à l'autre. En effet, il est ressorti des échanges que, comme nous l'avons vu précédemment, partager ses émotions avec les autres n'est pas chose aisée et suppose une confiance avec les adultes et avec les jeunes du groupe. La troisième activité collective a lieu avec les professionnel.le.s de l'insertion qui mettent en place des jeux sur une demi-journée afin d'avoir des

connaissances théoriques sur les compétences psycho-sociales. Cette activité est donc un bon outil pour échanger avec les jeunes sur leurs connaissances et leurs stratégies, mais sa fréquence, une fois par an, ne permet pas un développement réel des compétences des jeunes.

S'agissant des outils individuels, il en existe deux sur le territoire. Le premier est également mené par un professionnel de la structure d'insertion qui a été formé à la sophrologie. Il propose aux jeunes des séances individuelles notamment lors de débordement d'émotions sur la structure ou avant un évènement important : entretien d'embauche, examens, etc. Cela permet aux jeunes d'apprendre des techniques afin de s'apaiser lorsqu'ils/elles se sentent débordé.e.s. Malheureusement, cela n'est pas accessible à tou.te.s les jeunes restant parfois dubitatif.ve.s et ayant besoin d'extérioriser autrement. Le second est un outil de verbalisation : le langage des émotions. Il permet de faire parler le/la jeune par l'identification de ses propres émotions et de celles des autres à travers des cartes sur lesquelles on retrouve un bonhomme exprimant une émotion et le mot associé en dessous. En revanche, là aussi, cela suppose d'avoir créé un lien éducatif avec le/la jeune.

À partir de cela, j'ai tenté d'identifier les besoins soulevés par les professionnel.le.s et les jeunes à travers des échanges informels. J'ai, dans un premier temps, constaté que très peu de formations sur le sujet sont proposées aux éducateur.rice.s. Ainsi, sur dix-sept éducateur.rice.s questionné.e.s, tant en UEHC qu'en UEMO, seul.e.s deux avaient bénéficié d'une formation. Celle-ci consistait à identifier ses propres émotions et ses propres compétences émotionnelles et psycho-sociales afin d'en faire un outil d'accompagnement pour les jeunes. Cela étant, le sujet commence à prendre de l'ampleur dans les formations de travailleurs sociaux, mon propos doit donc être nuancé. En effet, au cours de notre formation, ma promotion et moi-même avons pu bénéficier d'un temps de formation sur les émotions et compétences émotionnelles du travailleur social. Cette formation a également été proposée aux néo-titulaires, ce qui me fait dire que ce constat est en train d'évoluer. Il me semble tout de même important que ces formations soient généralisées puisque qu'elle permet une réflexion sur l'accompagnement possible. En effet, elle permet aux professionnel.le.s d'identifier leurs propres ressources dans l'accompagnement émotionnel des jeunes, tout en comprenant davantage les leviers et les freins à ce développement et une exigence à hauteur des capacités du/de la jeune.

Le second constat fait est que les activités en hébergement sont facilitatrices dans la création de liens avec le/la jeune permettant, comme démontré précédemment, un travail en profondeur sur l'intelligence émotionnelle de celui/celle-ci. En revanche, ces activités se font généralement avec

des éducateur.rice.s différent.e.s selon les services. De même, peu d'activités en lien avec les compétences émotionnelles sont mises en place en milieu ouvert. Or, dans ce type de structure, j'ai également observé que bien souvent les jeunes n'honoraient pas leurs rendez-vous, ce qui ne permet pas la création d'un lien avec l'éducateur.rice. De ce fait, il me semble opportun de proposer un projet d'expérimentation, principalement à destination du milieu ouvert, mais également applicable en EPE, facilitant la création de liens entre un.e éducateur.rice référent.e et un.e jeune référent.e afin de pouvoir favoriser des échanges sur les émotions ressenties par le/la jeune et ainsi participer au développement de ses compétences émotionnelles.

II- Hypothèses d'action permettant une meilleure prise en compte des émotions des jeunes dans la prise en charge

À partir de ces constats, et des échanges avec les professionnel.le.s, j'ai établi deux hypothèses d'action. L'une consiste en la formation des professionnel.le.s afin qu'ils/elles engagent une réflexion sur leurs propres émotions et analysent davantage la place des émotions dans la relation avec les jeunes. L'autre est à destination des jeunes qui ont des difficultés relationnelles et permettrait l'entrée en relation éducative par l'utilisation d'un média accessible et générateur d'émotion : le sport.

La formation des professionnel.le.s

Comme évoqué ci-dessus, le premier temps consiste en la formation des professionnel.le.s afin qu'ils/elles aient une réflexion et une conscientisation de leurs propres émotions et de l'impact de celles-ci dans l'accompagnement des jeunes. En effet, cela s'appuie sur le constat cité précédemment, c'est-à-dire que certain.e.s collègues ne conscientisaient pas les émotions des jeunes dans la prise en charge jusqu'à être questionné.e.s sur le sujet. Il se trouve que ces mêmes personnes, une fois leur réflexion entamée, se sont mises à conscientiser leurs propres émotions dans l'interaction qu'elles avaient avec les jeunes et à se montrer demandeuses pour avoir des apports théoriques sur le sujet. Il me semble donc judicieux de proposer une formation à tou.te.s les professionnel.le.s afin de pousser cette réflexion au bénéfice des jeunes et de leur accompagnement. Pour cela, une association locale de formation existe. À l'origine, il s'agit une association formant à la systémie, permettant de comprendre un système et les interactions qui en découlent. Au cours des années, elle a augmenté son catalogue de formations et propose aujourd'hui une formation sur trois

jours portant sur les émotions au service de l'intervention. Les objectifs de cette formation sont d'évaluer la fonction des émotions dans un système donné et, à partir de cette évaluation, penser l'accompagnement.

L'utilisation d'un média sportif pour faciliter le lien

Cette hypothèse d'action est mon projet d'expérimentation. Lorsque j'ai réfléchi à la mise en place d'un projet, j'ai d'abord souhaité mettre en place un projet d'expression de ses ressentis comme, par exemple, un projet d'écriture. Or, au regard de mes résultats de recherche, il m'a semblé évident que je ne pouvais pas proposer un projet qui aborde frontalement les émotions des jeunes. J'ai donc pensé un projet qui viendrait en amont de l'accompagnement au développement de l'intelligence émotionnelle par l'utilisation d'un média accessible à tou.te.s. Il consisterait à organiser un parcours à vélo en deux temps. Un premier temps se ferait sur une journée ou une demi-journée selon les capacités du/de la jeune, lors des premiers instants de la prise en charge, afin de faciliter l'entrée en relation et d'observer les capacités émotionnelles du/de la jeune face à une activité permettant de se dépasser. Cela a pour objectif de faire connaissance avec le/la jeune et d'émettre, par la suite, des hypothèses de travail afin d'adapter l'accompagnement en fonction de la réalité émotionnelle de ce/cette jeune dans son individualité.

Un second temps consisterait en la réalisation d'un camp vélo, à la fin de la prise en charge, avec les jeunes ayant bénéficié du premier temps. Celui-ci aurait pour objectif de valoriser le/la jeune sur le chemin parcouru et de prendre le temps de marquer la fin de la prise en charge. La journée serait donc consacrée au parcours, permettant ainsi aux jeunes de prendre le temps selon leurs capacités physiques, mais aussi de s'entraider, se soutenir. Le soir venu, une soirée jeux peut être organisée autour du jeu « Totem ». Il s'agit d'un jeu coopératif qui permet à chacun de découvrir ses forces et ses qualités à travers le regard des autres. Ce jeu permettra ainsi aux jeunes de favoriser leurs estime de soi, d'être dans l'empathie et de leur permettre de constater leur évolution émotionnelle.

III- Opérationnalisation du projet

L'expérimentation pourra commencer avec les jeunes débutant une prise en charge. Comme évoqué au début de cet écrit, toutes les structures de ce territoire sont proches d'une façade maritime. Le parcours à vélo peut donc être l'occasion de partir de la structure et de se diriger vers la mer,

permettant ainsi à des jeunes ayant une culture urbaine de voir d'autres paysages et, pour certain.e.s, de voir la mer pour la première fois.

Objectifs du projet :

- faciliter l'entrée en relation avec un.e jeune ayant des difficultés relationnelles repérées à travers l'utilisation d'un média sportif
- analyser les compétences émotionnelles du/de la jeune dans une situation d'efforts
- permettre au/à la jeune de construire une identité sociale positive

Le public visé par cette expérimentation sont les jeunes qui bénéficient d'un accompagnement, en Établissement de Placement Éducatif (EPE) ou en Service Territorial Éducatif de Milieu Ouvert (STEMO) et ayant des difficultés relationnelles identifiées. La prise en charge de ce/cette jeune doit être relativement longue ou la présence éducative renforcée. En effet, la mise en place de ce projet est conditionnée à une prise en charge où les rencontres sont régulières pour pouvoir travailler les compétences du/de la jeune entre les deux temps d'activités.

Les moyens humains, matériels et financiers :

Pour la tenue de cette expérimentation il faudra se munir de vélos et d'équipements de sécurité. Ces vélos sont déjà présents à l'UEHC. Ils pourraient être prêtés ponctuellement à l'UEMO, ceci fonctionnant déjà plutôt bien pour les véhicules. L'équipement nécessaire pourra également être prêté : casques, lumières, kit de réparation rapide. Il sera demandé aux jeunes d'apporter un sac à dos pour le transport de leurs affaires, en l'absence de ceux-ci, des sacs peuvent également être prêtés par l'UEHC.

Pour les temps de repas, il pourra être fourni par la DT des tickets services afin de se restaurer sur le trajet ou de faire des achats en amont.

S'agissant des moyens humains, il sera mis à contribution un.e éducateur.rice sur la première journée de prise en charge et deux pour le week-end.

L'hébergement sur le week-end pourrait se faire en partenariat avec les campings des communes maritimes en mobile-home, ceux-ci pouvant accueillir en toutes saisons. Le jeu « Totem » est déjà dans les locaux de l'UEMO.

L'hébergement et les repas seraient donc les seules sources de dépenses de ce projet et pourraient être pris en charge par la DT, voire possiblement financés dans le cadre des Quartiers Prioritaire de la Ville (QPV), cela correspondant à un court séjour de rupture, d'éloignement de leur environnement.

Les partenaires ressources identifiés :

S'agissant de l'entretien et de la réparation des vélos, une association me semble intéressante à contacter. Il s'agit d'une association d'insertion sociale par la restauration de vélos. Cette association pourrait également être partenaire sur la réalisation d'autres projets pour faire prendre conscience aux jeunes de l'intérêt de prendre soin du matériel et/ ou de les valoriser sur une activité par « le faire ».

Les campings pourront également être partenaires pour les week-ends organisés avec le groupe de jeunes.

IV- Évaluation du projet

En termes d'évaluation, il me semble important de recueillir l'avis des jeunes à l'issue du week-end vélo. Cet avis pourra être recueilli à travers la mise à disposition d'un questionnaire de satisfaction. Dans celui-ci, il sera demandé aux jeunes si l'activité du premier jour a facilité la confiance envers son éducateur.rice référent.e, si cela lui a permis de progresser dans son rapport à l'adversité, si le choix du média vélo a été pertinent, s'il ou elle a apprécié pouvoir revivre ce temps en un week-end avec d'autres jeunes et s'il ou elle a pu constater une évolution sur son vécu émotionnel.

Il me semble également intéressant de mesurer auprès des professionnel.le.s si cette première journée a facilité l'entrée en relation, si elle a permis d'observer les aptitudes ou difficultés émotionnelles du/de la jeune, si cela a permis d'envisager un travail sur les compétences

émotionnelles. Cette évaluation pourra se faire à l'oral ou à l'écrit auprès des RUE. De même, il serait intéressant de mesurer si, suite à cette journée, plus de jeunes se sont présenté.e.s aux rendez-vous dans le cadre du milieu ouvert. Enfin, suite au week-end, il me semble pertinent de demander aux éducateur.rice.s ayant encadré les jeunes de faire un retour global sur la dynamique de groupe, dont un plus spécifique aux éducateur.rice.s référent.e.s.

Conclusion

Par le travail réalisé pour la production de ce mémoire, j'ai cherché à comprendre comment nous pouvions, en tant que professionnel.le.s de l'accompagnement éducatif dans le cadre de la PJJ, accompagner aux mieux les jeunes pris.e.s en charge dans leur vécu émotionnel et dans leur relation aux autres.

En effet, lorsque j'ai choisi le sujet de ce mémoire, j'étais inexpérimentée face à l'expression émotionnelle des adolescent.e.s et je souhaitais comprendre quelle était la place des professionnel.le.s de l'accompagnement éducatif dans ce contexte. Il m'a fallu comprendre, dans un premier temps, pourquoi les difficultés émotionnelles semblaient affecter une grande partie des jeunes et particulièrement les jeunes pris.e.s en charge par la Protection Judiciaire de la Jeunesse. À partir de là, les professionnel.le.s de la PJJ m'ont fait prendre conscience que ce sujet traversait l'ensemble de la prise en charge et que, pour mener à bien un travail éducatif sur un sujet aussi sensible que les émotions, il fallait d'abord avoir construit, avec le jeune, une relation éducative basée sur la confiance réciproque. Cela m'a également amenée à réfléchir sur la notion de juste distance dans la relation éducative et notamment, quelle pouvait être ma juste distance par la prise en considération de mes propres affects. En effet, dans le travail social, les émotions des usagers et des professionnel.le.s sont présentes et influent sur la relation. De fait, elles peuvent agir comme un levier ou un frein à la création de liens. Elles méritent donc d'être questionnées systématiquement par les professionnel.le.s afin de comprendre les interactions qui se font et ainsi ajuster son accompagnement au bénéfice du/ de la jeune. Pour ma part, cela m'a amenée à réfléchir sur ma propre entrée en relation avec les jeunes et la place de mes émotions au cours de celle-ci. Distantes les premiers temps, par peur que mes émotions n'impactent trop mon travail, je pense pouvoir aujourd'hui, créer une relation éducative de manière plus sereine tout en réfléchissant aux émotions

qui interagissent. En somme, j'ai plus de facilité aujourd'hui pour trouver une juste distance avec chaque jeune en fonction de son individualité et de son parcours.

L'un des objectifs du travail éducatif étant l'accompagnement vers l'autonomie du/de la jeune, il me semble essentiel de permettre à ce/cette dernier.e de mener un travail sur l'identification de ses émotions, la compréhension et l'expression de celles-ci mais aussi de favoriser l'empathie afin de permettre une meilleure compréhension des autres et des interactions plus sereines. Les compétences émotionnelles des jeunes existent et ne demandent qu'à se déployer. Le développement de celles-ci permettra au/ à la jeune d'acquérir une meilleure estime de soi, souvent fragilisée par son vécu, et de pacifier ses relations ou en créer de nouvelles plus positives. Ainsi, les adolescent.e.s que nous accompagnons, sur un court instant de leur vie, pourront devenir des adultes apaisé.e.s, confiant.e.s et résilient.e.s.

Bibliographie

Ouvrages

DOLTO Françoise & DOLTO TOLITCH Catherine. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Hatier, 1989, 147p.

DORTIER Jean-François. *Dictionnaire des sciences sociales*. Sciences humaines éditions, 2013, 464 p.

ESPINOSA Gaëlle. *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Presses universitaires de France, 2003, 222p.

GABERAN Philippe. *La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Érès, 2007, 152 p.

KRAUTH-GRUBER Silvia ; NIEDENTHAL Paula ; RIC François. *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga, 2009, 416p.

MIKOLAJCZAK Moïra. *Les compétences émotionnelles*. Dunod, 2014, 336 p.

Littérature grise : Rapports en ligne

DE LA ROCHEBROCHARD Elise. *Les âges à la puberté des filles et des garçons en France*. [Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents, en ligne], Institut National d'Étude Démographique, 1999, 962 p. [consulté le 15 janvier 2021]. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02270381/file/La%20Rochebrochard%201999%2C%20Popul.pdf>

TESSIER Caroline ; COMEAU Liane. *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire* [cadre de référence, en ligne]. Institut National de Santé Publique du Québec, 2017, 43 p. [consulté le 5 décembre 2020]. Disponible sur : <https://www.inspq.qc.ca/publications/2243>

SEVERAC Nadège. *Les enfants exposés à la violence conjugale* [Rapport d'étude, en ligne]. Observatoire National de l'Enfance en Danger, 2012, 75 p. [consulté le 23 février 2021]. Disponible sur : https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/oned_eevc_1.pdf

Littérature grise : Mémoire

COUTANT Mathilde. *Le changement de référence éducative : La communication au service de la relation éducative*. [Mémoire de validation professionnelle]. École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 2020, 50p.

Articles de revues

AUSTIN Frédéric. « *La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner* ». Préjugés et Stéréotypes, 2009, p. 1-8

GROSS James. « *Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology* ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1998, p.224-237.

MEIRIEU Philippe. « *Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj* », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 43, n°1, 2009, p. 4-9.

RIME Bernard ; FINKENAUER Catherin ; LUMINET Olivier ; ZECH Emanuelle (et al.). « *Social Sharing of emotions : New evidence and new questions* ». *European review of social psychology*, 9, 1998, p. 145-189.

RIME Bernard ; MESQUITA Batja ; Philippot Pierre (et al.). « *Beyond the emotional event : Six studies of the social sharing of emotions* ». *Cognition and Emotion*, 5, 1991, p.435-465

THAYER R. ; NEWMAN R. ; MCCLAIN T. « *Self-regulation of mood : Strategies for changing bad mood, raising energy, and reducing tension* ». *Journal of Personality and Social Psychology*. 67, 1994, p.910-925.

Articles en ligne

COLLINS Nancy ; MILLER Lynn. « *Self-disclosure and liking : A meta-analytic review* ». *Psychological Bulletin* [en ligne], n°116, 1994, p.457-475 [consulté le 14 janvier 2021]. Disponible sur : https://labs.psych.ucsb.edu/collins/nancy/UCSB_Close_Relationships_Lab/Publications_files/Collins%20and%20Miller,%201994.pdf

DISCOUR Valérie. « *Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence* ». *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne], 1(1), 2011, p. 40-46 [consulté le 11 décembre 2020]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lcd.050.0040>

DOSSEVILLE Fabrice ; LABORDE Sylvain ; EDOH Koffi (et al.). « *Rôle de l'intelligence émotionnelle dans les comportements agressifs dans le domaine sportif* ». *Staps* [en ligne], 2(2), 2016, p. 33-47 [consulté le 15 janvier 2021]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-staps-2016-2-page-33.htm>

DUMONT Jean-Frédéric. « *Émotions et relation éducative* ». *Empan*, 4(4), 2010, p. 150-156 [consulté le 2 février 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/empa.080.0150>

FISCHER Gustave-Nicolas. « *Le concept de relation en psychologie sociale* ». *Recherche en soins infirmiers* [en ligne], 56, 1999, p.1-8 [consulté le 20 janvier 2021]. Disponible sur : <https://bdsp-ehesp.inist.fr/vibad/controllers/getNoticePDF.php?path=RSI/56/4.pdf>

SALMONA Muriel. « *La mémoire traumatique : violences sexuelles et psycho-trauma* ». *Les Cahiers de la Justice* [en ligne], 1(1), 2018, p. 69-87 [consulté le 4 avril 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cdlj.1801.0069>

VIRAT Maël ; CLERC Jérôme. « *Se contrôler à l'adolescence: Entre contraintes cérébrales et possibilités environnementales* ». *Les Cahiers Dynamiques* [en ligne], 1(1), 2017, p. 33-45 [consulté le 14 janvier 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0033>

Textes officiels

FRANCE. Protection Judiciaire de la Jeunesse. *PJJ Promotrice de Santé : Renouveau 2017-2021*, 1^{er} février 2017

ÉTATS-UNIS. Organisation Mondiale De La Santé. *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*. Avril 1948.

Colloques ou congrès

ÉCOLE NATIONALE DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE. *17^{èmes} journées de valorisation de la recherche. La place des émotions dans le travail socio-éducatif*.

Roubaix. 9-10 novembre 2016. Disponible sur :

http://www.enpjj.justice.fr/sites/default/files/Actes_journees_valorisation_recherche_2016.pdf

Outils

D'ACREMONT Mathieu ; VAN DER LINDEN Martial. *How is Impulsivity Related to Depression in Adolescence? Evidence from a French Validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* [Questionnaire scientifique], 2006.

Listes des sigles

CEF : Centre Éducatif Fermé

CERQ : Cognitive Emotional Regulation Questionnaire

CPS : Compétences psycho-sociales

DIPC : Document Individuel de Prise en Charge

DIR : Direction Inter-Régional

DT : Direction Territoriale

ENPJJ : École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

EPE : Établissement de Placement Éducatif

INSPQ : Institut National de Santé Publique du Québec

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONED : Observatoire National de l'Enfance en Danger

PEAT : Permanence Éducative Auprès du Tribunal

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

RRSE : Recueil de Renseignement Socio-Éducatif

RUE : Responsable d'Unité Éducative

UEHC : Unité Éducative d'Hébergement Collectif

UEMO : Unité Éducative en Milieu Ouvert

STEMO : Service Territorial Éducatif en Milieu Ouvert

Table des annexes

Annexe 1 : Synthèse de la démarche méthodologique.....	II
Annexe 2 : Questionnaire à destination des professionnel.le.s vierge.....	VIII
Annexe 3 : Questionnaire rempli par un.e professionnel.le en UEHC.....	X
Annexe 4 : Entretien n°2 avec une éducatrice en UEMO.....	XIV
Annexe 5 : CERQ vierge à destination des jeunes.....	XX
Annexe 6 : Bande-dessinée utilisée par la psychologue en UEMO pour expliquer l'empathie aux jeunes.....	XXII

Annexe 1 : Synthèse de la démarche méthodologique

a) De la question de départ à la problématique

Dès le début de ma formation je me suis interrogée sur le bien-être des jeunes. En effet, j'avais conscience de la réalité de certains parcours de jeunes étant suivi à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ayant déjà rencontré certain.e.s d'entre eux/elles dans le cadre de mon travail d'assistante d'éducation. En revanche, mes représentations du public de jeunes à rapidement changer. En effet, je me suis rendu compte que certains parcours étaient encore plus chaotiques que ce que je ne pensais : manque d'attache, relations nocives avec les pairs, etc. Ceci ayant, de fait, un retentissement sur leur bien-être ou plutôt leur mal-être. Assez rapidement je me suis donc questionnée sur l'impact des émotions ressenties, quant à ce vécu, sur leurs relations. Cela a également fait partie de mes premiers échanges avec les professionnel.le.s de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. À mon arrivée en stage, ce sujet est s'est présenté à moi comme une évidence, la présence des émotions étant omniprésente dans une structure de placement. En effet, nous vivons le quotidien des jeunes mais nous sommes là en tant que professionnel.le.s. Il m'a d'abord été difficile de comprendre quelle place j'avais dans l'accompagnement émotionnel des jeunes en tant que professionnelle mais également en tant que personne, partagée entre la compréhension du jeune et le rôle à tenir pour limiter l'impact de ses émotions sur le collectif. Je suis donc allée questionner d'autres professionnel.le.s et j'ai observé leurs comportements avec les jeunes dans ces temps. Ainsi j'ai pu constater que certain.e.s laissaient le/la jeune exprimer ses émotions, de colère notamment, comme il/elle le souhaitait tant que cela n'impactait pas les autres. D'autres, demandaient aux jeunes de se calmer pour que cela n'affecte pas le collectif. Par mes questionnements, j'ai pu constater que l'expression émotionnelle des jeunes n'avait pas uniquement des conséquences sur le collectif restreint de jeunes placés mais également sur toutes leurs relations : familiales, amicales, scolaires ou professionnelles.

Dans un premier temps je me suis demandée : En quoi l'éducateur.rice peut travailler avec le/la jeunes sur l'expression de ses émotions en vue de son insertion sociale ?

Dans un second temps, j'ai tenté de répondre à cette question par mes lectures et mes échanges avec les professionnel.le.s et les jeunes. Je me suis rapidement rendu compte, de par leurs propos, que l'expression était parfois due à une impossibilité à identifier ses émotions, parfois à les nommer

autrement, parfois à mesurer l'impact de son expression sur les autres. Le travail éducatif ne consistait donc plus en simplement accompagner le jeune sur une expression de ses émotions socialement adaptée mais sur un accompagnement global.

À partir de là, j'ai formulé la problématique suivante : En partant du postulat que les relations positives participent au bien-être de l'individu, dans quelle mesure l'éducateur.rice peut favoriser le développement des compétences émotionnelles des adolescent.e.s dans l'objectif de favoriser des relations pacifiées ?

b) L'élaboration des hypothèses de recherche

Pour répondre à cette problématique, j'ai cherché à comprendre quels étaient les « outils » des travailleurs sociaux et travailleuses sociales pour accompagner le jeune dans son vécu émotionnel et comment ceux/ celles-ci pouvaient prendre en considération les capacités à identifier, nommer, exprimer leurs émotions dans l'accompagnement.

Par les échanges avec les professionnel.le.s j'en suis venue à émettre l'hypothèse suivante : les jeunes ont des difficultés de régulation émotionnelle.

Je suis également allée échanger avec les jeunes, notamment un en fin de prise en charge. Au cours de l'échange avec ce dernier, celui-ci a pu me dire que ce qui l'avait apaisé aujourd'hui c'était la relation qu'il avait pu créer avec sa référente. J'ai donc émis cette seconde hypothèse : la relation éducative facilite le développement de compétences émotionnelles.

c) Méthode de recueil et d'analyse des données

Lors du choix de ma démarche de recueil de données, je me suis confrontée à la réalité des terrains de recherche sur différents niveaux : la disponibilité des professionnel.le.s, la disponibilité des jeunes et l'accessibilité aux émotions des jeunes. Dès lors, j'ai souhaité adapter les modalités de recueil de données pour augmenter mes chances d'avoir des informations sur le sujet.

Lors du recueil de données à l'UEHC, je me suis rendu compte que j'avais facilement accès aux jeunes et à leurs propos. Cet accès a été facilité par la présence des jeunes sur du quotidien et la confiance qu'ils/elles m'ont accordé.e.s de par ma présence régulière. De ce fait, ma démarche a été

d'être dans l'observation participante. Pour garder des traces écrites de mes observations, j'ai tenu un carnet de bord où je notais tous comportements ou propos ayant un lien avec le sujet que j'avais choisi. Pour appuyer mes observations, je me suis entretenue, le plus souvent de manière informelle, avec les professionnel.le.s lors de mes différents services. Je n'ai pas pu fixer d'entretien formel en raison de la difficulté à voir les professionnel.le.s en dehors de leurs temps de service ne vivant pas toujours à proximité du foyer. Pour tenter d'avoir également des données provenant de professionnel.le.s avec qui je n'étais pas service, j'ai créé un questionnaire en ligne pour qu'ils/elles puissent y répondre selon leurs disponibilités.

Lors du recueil de données à l'UEMO, j'ai constaté que l'accès aux professionnel.le.s était plus aisé du fait de leur présence quotidienne ce qui m'a permis de faire deux entretiens formels. Cependant, au vu du nombre de professionnel.le.s et de leurs expériences diverses j'ai choisi de leur transmettre également le questionnaire mentionné ci-dessus, afin de récolter des données plus importantes. J'ai également pris attache auprès du conseiller technique santé du territoire afin de m'entretenir avec lui sur sa perception de la question des compétences émotionnelles à l'échelle du territoire et sur les partenaires connus. À l'inverse de l'UEHC, l'accès aux jeunes a été plus difficile à l'UEMO de par leur présence ponctuelle et le confinement. J'ai donc davantage varié les supports pour obtenir des informations : j'ai proposé aux différent.e.s éducateur.rice.s, déjà en lien avec les jeunes que je ne connaissais pas, de faire passer le CERQ (Cognitive Emotional Regulation Questionnaire) à un ou deux jeunes (soit entre 28 et 56 jeunes) afin de connaître leurs stratégies de régulation émotionnelle. J'ai abordé le sujet des émotions avec les quelques jeunes que j'ai accompagné.e.s et qui me faisaient confiance. J'ai également relevé des informations sur un dossier qui m'a paru intéressant.

Au cours de mon recueil de données, j'ai donc eu quinze réponses au questionnaire remis aux professionnel.le.s : cinq provenant de professionnel.le.s de l'UEHC, dix provenant de professionnel.le.s du STEM0. J'ai également fait deux entretiens formels avec des éducatrices du STEM0 et un entretien avec le conseiller technique formation. S'agissant des jeunes j'ai eu cinq CERQ retournés, des prises de notes par rapport à un dossier et un carnet de bord d'observations. Ces éléments ont été complétés par des échanges informels dont je n'ai pas de traces écrites.

- Les questionnaires à destination des professionnel.le.s et entretiens formels

Pour analyser les données fournies par ces questionnaires, j'ai repris chaque question individuellement, excepté les questions n°3 et n°4, et j'ai analysé la récurrence des propos. Les

questions n°3 et n°4, quant à elles, m'ont permis de calculer un pourcentage de jeunes ayant des difficultés à gérer leurs émotions en fonction de l'estimation des professionnel.le.s. Les entretiens formels réalisés avec les deux éducatrices en UEMO m'ont permis d'appuyer ou nuancer les analyses faites à partir des questionnaires.

- Le CERQ (Cognitive Emotional Regulation Questionnaire) à destination des jeunes

Sur les 28 à 56 questionnaires attendus, seuls cinq m'ont été retournés, le plus souvent parce que les professionnel.le.s n'ont pas eu le temps de proposer aux jeunes de le passer. Le peu de réponses de jeune ne me permet pas de fournir une étude représentative. Néanmoins, il reste intéressant de les analyser, avec la distance nécessaire, non pas comme une étude quantitative mais qualitative. J'ai choisi de suivre les indications des auteur.rice.s de ce questionnaire afin de donner une ligne directrice à mon analyse.

- Carnet de bord

S'agissant de l'analyse du carnet de bord, j'ai reporté sur un document tous les temps forts évoqués afin de mesurer les propos et comportements récurrents ainsi que les situations dans lesquels ils intervenaient. Un facteur vient tout de même biaiser les observations que j'ai pu faire. En effet, la crise sanitaire est venue engendrer davantage de frustration et de stress chez les jeunes, limitant certain.e.s activités et sorties durant les périodes de confinements.

- Consultation de dossier, entretiens informels et entretien avec le conseiller technique santé

J'ai pu m'appuyer sur ces données supplémentaires pour compléter, approfondir et enrichir mes données et analyse.

Ces différentes analyses m'ont amené à constater que les jeunes pris en charge par la PJJ avaient des difficultés à comprendre et gérer leurs émotions, que la relation éducative avait une part importante dans le travail qui peut être fait avec les jeunes sur le sujet et que ce sujet était omniprésent à toutes les étapes de la prise en charge.

d) L'élaboration des hypothèses d'action

J'ai pensé mettre en place deux hypothèses d'action au bénéfice des jeunes. Je me suis appuyée pour ça sur les constats faits par les différents professionnel.le.s, les demandes suite à mes questionnements sur le sujet et les expérimentations déjà effectuées.

La formation des professionnel.le.s

Certain.e.s collègues m'ont exprimé ne pas conscientiser les émotions des jeunes dans la prise en charge jusqu'à être questionné.e.s sur le sujet. Il se trouve que ces mêmes personnes, une fois leur réflexion entamée, se sont mises à conscientiser leurs propres émotions dans l'interaction qu'elles avaient avec les jeunes et se montrer demandeuses d'avoir des apports théoriques sur le sujet. Il me semble donc judicieux de proposer une formation à tou.te.s les professionnel.le.s afin de pousser cette réflexion au bénéfice des jeunes et de leur accompagnement.

L'utilisation d'un média sportif pour faciliter le lien

J'ai pu au cours de mes stages prendre conscience du fait que les médias étaient facilitateurs d'entrée en relation, notamment les médias sportifs en ce qu'ils sont accessibles à tou.te.s et permettent aux jeunes d'évacuer leur trop plein émotionnel laissant ainsi tomber leurs barrières.

e) Description du projet d'expérimentation

Le projet d'expérimentation est à destination des jeunes qui ont des difficultés relationnelles et consisterait à organiser un parcours à vélo en deux temps. Un premier temps se ferait sur une journée ou une demi-journée selon les capacités du jeune, dans les premiers instants de la prise en charge. Ceci afin de faciliter l'entrée en relation et d'observer les capacités émotionnelles du jeune face à une activité permettant de se dépasser. Cela a pour objectif de faire connaissance avec le jeune et d'émettre, par la suite, des hypothèses de travail afin d'adapter l'accompagnement en fonction de la réalité émotionnelle de ce jeune dans son individualité. Un second temps consisterait en la réalisation d'un camp vélo, à la fin de la prise en charge, avec les jeunes ayant bénéficié du premier temps. Celui-ci aurait pour objectif de valoriser le jeune sur le chemin parcouru et sur sa capacité à nouer de nouvelles relations ou à pacifier celles déjà existantes. C'est aussi l'occasion de marquer la fin d'un accompagnement long par une activité marquante.

f) Points forts et limites de la démarche de recherche mise en œuvre

Le point fort :

Dans la réalisation de ce travail de recherche, je pense que le point fort a été l'adaptation aux terrains. En effet, malgré le contexte commun de prise en charge dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, effectuer une recherche sur deux terrains différents n'a pas été chose aisée. Le changement de terrain en cours de recherche ne m'a pas permis de me projeter sur une démarche unique de recueil de données. Cependant je pense avoir su faire preuve d'adaptation afin de mener à bien ce travail.

Le point faible :

Le point faible de ma recherche est aussi en lien avec le changement de terrain. En effet, l'accès aux jeunes sur le second terrain a été plus compliqué notamment dans ce contexte sanitaire entraînant, de fait, une diminution de leur présence. Mon regret est donc de ne pas avoir pu m'entretenir de manière formelle, avec des jeunes que j'accompagnais, sur le sujet de mon mémoire uniquement. J'espère dans le cadre de mes expériences futures pouvoir davantage prendre en compte leurs avis sur l'accompagnement qu'ils souhaiteraient.

Annexe 2 : Questionnaire à destination des professionnel.le.s vierge

- 1) Depuis quand travaillez-vous avec des adolescent.e.s ?

- 2) Dans quel(s) type(s) de structure(s) avez-vous exercé ?

- 3) Combien de jeunes suivez-vous actuellement ?

- 4) Selon votre estimation, combien ont des difficultés à gérer leurs émotions ?

- 5) Plus globalement, rencontrez-vous régulièrement des adolescent.e.s qui ont des difficultés à gérer leurs émotions ?

- 6) Comment cela se manifeste-t-il ? (Verbale, non-verbale, posture, agir)

- 7) Comment travaillez-vous avec les jeunes sur la gestion de leurs émotions que ce soit en individuel ou en collectif ?

- 8) Vous appuyez-vous sur des partenaires pour travailler cette compétence psycho-sociale ? Si oui, lesquels ?
- 9) Avez-vous déjà mis en place ou connu des projets autour des émotions ? Si oui, lesquels ?
- 10) Avez-vous déjà suivi une formation sur la gestion des émotions ? Si oui laquelle ? En quoi consistait-elle ?
- 11) Pouvez-vous me raconter une situation qui vous a marqué en lien avec les émotions d'un.e jeune ?
- 12) Comment avez-vous travaillé avec cette/ ces émotion(s) ?
- 13) Cela a-t-il produit un changement dans la relation avec le jeune ? Si oui, pouvez-vous m'expliquer le changement qui a eu lieu ?

Merci pour votre participation !

Annexe 3 : Questionnaire remplis par un.e professionnel.le en UEHC

1) Depuis quand travaillez-vous avec des adolescent.e.s ?

Depuis 10 ans

2) Dans quel(s) type(s) de structure(s) avez-vous exercé ?

Stage de 6 mois en SAH

un an et demi en MO

8ans en UEHC PJJ

3) Combien de jeunes suivez-vous actuellement ?

11 jeunes

4) Selon votre estimation, combien ont des difficultés à gérer leurs émotions ?

Je dirai tous les jeunes

5) Plus globalement, rencontrez-vous régulièrement des adolescent.e.s qui ont des difficultés à gérer leurs émotions ?

Au quotidien

6) Comment cela se manifeste-t-il ? (Verbale, non-verbale, posture, agir)

Les jeunes qui ont du mal à gérer leurs émotions se montrent parfois violents physiquement envers l'équipe éducative. Les mineurs que nous prenons en charge ne trouvent pas les mots pour exprimer leur colère, leur frustration, leur incompréhension... Ils sont traversés par différentes émotions qu'ils ne maîtrisent pas. La violence physique est un exutoire qui leur permet de libérer ce qui les déborde,

X

ce qui les bouleverse intérieurement. Souvent, ils regrettent leur geste de violence et s'excusent auprès des adultes. Cependant, le même épisode de violence peut se reproduire dès le lendemain si le jeune se retrouve de nouveau dans l'incapacité de verbaliser ce qui le contrarie, ce qui le met en colère.

Il y a des jeunes qui s'enferment dans le mutisme. Il faut alors mettre en place un long processus de mise en confiance pour que les jeunes réussissent à parler et à exprimer ce qu'ils ressentent. Mettre des mots sur leurs ressentis ou leurs émotions n'est pas dans leurs habitudes de vie. Ils n'ont pas eu de modèles parentaux à ce niveau là. Beaucoup de jeunes souffrent d'une carence affective importante depuis l'enfance et n'ont pas eu de démonstration d'affection de leurs parents.

La colère des parents a également souvent été exprimée par des gestes violents. Nos mineurs reproduisent le schéma parental car ils ne savent pas dire les choses, que ce soit des émotions heureuses ou malheureuses.

7) Comment travaillez-vous avec les jeunes sur la gestion de leurs émotions que ce soit en individuel ou en collectif ?

Par un dialogue constant qui invite le jeune à dire ce qui ne va pas et qui vise à anticiper une crise de colère qui pourrait le déborder. La psychologue de notre service est une personne ressource pour les mineurs qui nous sont confiés car elle les aide, au quotidien, à verbaliser leurs ressentis et leurs émotions en revenant sur des épisodes traumatiques qui jouent sur leurs comportements actuels, ce dont ils n'ont absolument pas conscience.

Une fois qu'ils arrivent à reparler de certains événements passés, ou à exprimer ce qui les bouleverse à un moment T, les jeunes se sentent d'emblée mieux et sont davantage dans le lien avec les éducateurs.

Vous appuyez-vous sur des partenaires pour travailler cette compétence psycho-sociale ? Si oui, lesquels ?

Nous orientons régulièrement les jeunes vers des services comme la Métairie (CSAPA) car la consommation de cannabis est également à mettre en lien avec le fait que les mineurs cherchent un exutoire à leurs angoisses qu'ils n'expriment pas et qui donc « s'impriment » en eux à défaut de pouvoir être extériorisées.

8) Avez-vous déjà mis en place ou connu des projets autour des émotions ? Si oui, lesquels ?

Non. Personnellement, depuis un an, j'aimerais monter un projet autour des jeux de rôle dans le cadre d'un projet-théâtre mais le contexte sanitaire a mis en suspens ce projet.

9) Avez-vous déjà suivi une formation sur la gestion des émotions ? Si oui laquelle ? En quoi consistait-elle ?

Non.

10) Pouvez-vous me raconter une situation qui vous a marqué en lien avec les émotions d'un.e jeune ?

Actuellement, nous accueillons une jeune fille de 14 ans. Il y a environ 2 ans, elle s'est scarifiée sur les bras. Elle explique avoir été, à cette période de sa vie, dans une grande souffrance psychologique qu'elle n'a pas su verbaliser. A son arrivée dans notre établissement, elle vomissait du sang. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Nous supposons qu'elle mangeait des bouts de verre pour que toute l'attention des adultes soit tournée vers elle, et c'est ce qui s'est passé. Cette jeune fille est dans une carence affective énorme, elle est constamment entrain de demander des câlins, des mots gentils, de l'attention. C'est très difficile à gérer au quotidien car elle nécessite une présence éducative quasi individuelle et de chaque instant.

Le groupe de mineurs ne l'a pas du tout acceptée au sein du collectif car elle monopolise beaucoup l'attention des adultes. Elle pique de façon quotidienne des colères à la moindre frustration (jets de verres, de chaises, coups de pied dans les portes...).

Je suis référente de cette jeune fille et elle semble faire un transfert énorme sur moi avec des propos tels que « *on se ressemble trop toi et moi. T'es comme une sœur pour moi* ». C'est très compliqué à gérer car, dès que je mets un peu de distance entre elle et moi, elle se braque et dit qu'elle va faire des conneries, ou alors elle quitte le foyer et revient 5 mn plus tard car elle se rend compte que je ne lui court pas après. Elle est dans une mise en scène permanente de ses émotions qu'elle « sur-joue » pour être sûre qu'elle a toute notre attention.

Le problème c'est qu'elle a beaucoup abusé de la patience de chacun et, qu'à ce jour, elle récolte l'inverse de ce qu'elle souhaitait, à savoir un désintéressement total de la part des autres mineurs et une lassitude de son comportement de la part de l'équipe éducative.

12) Comment avez-vous travaillé avec cette/ ces émotion(s) ?

Au début, on pensait qu'il fallait individualiser au maximum la prise en charge de la jeune fille. Du coup, au quotidien, un éduc se détachait du collectif pour sortir la jeune du foyer et passer du temps avec elle pour qu'elle exprime tout ce qui pouvait la traverser en terme d'émotions ou des événements (passés ou actuels) qu'elle souhaitait raconter. La jeune fille s'est beaucoup confiée, auprès des éducatrices, car la confiance qu'elle accorde aux hommes est très limitée.

Cependant, nous avons réduit ces moments d'individualisation car la jeune fille était de plus en plus mise à l'écart du groupe de mineurs car elle bénéficiait de temps privilégiés avec les adultes qui suscitaient beaucoup de jalousie de la part des autres jeunes placés. La difficulté en hébergement est souvent liée à la gestion de l'individualité des prises en charge au sein d'un collectif.

13) Cela a-t-il produit un changement dans la relation avec le jeune ? Si oui, pouvez-vous m'expliquer le changement qui a eu lieu ?

Actuellement, la jeune fille est seule au foyer car tous les autres mineurs ont pu rentrer en famille suite à un cluster de Covid dans notre établissement. Du coup, la jeune a un comportement tout à fait respectueux depuis une semaine, elle arrive à gérer ses émotions en verbalisant ce qui la traverse car elle dit avoir confiance en nous et affirme pouvoir nous dire des choses qu'elle n'aurait jamais partagé avec quelqu'un avant. La semaine prochaine, les autres jeunes seront de retour. Arrivera-t-elle à poursuivre ses efforts pour maîtriser ses excès de colère qui la submergent au quotidien (elle dit que oui), ou sera-t-elle de nouveau dans la démonstration de son mal-être en se faisant du mal physiquement ou en cassant des objets ?

À suivre....

Merci pour votre participation !

Annexe 4 : Entretien n°2 avec une éducatrice en UEMO

Du coup pour commencer j'aimerais savoir depuis quand tu travailles avec des adolescents et dans quel contexte ?

Avec des ados depuis 2015 c'est l'année de la fin de ma formation éducatrice spécialisée. Et j'ai toujours bossé dans la protection de l'enfance, j'ai bossé en AEMO, pendant 4 ans et puis en CDEF accueil pour un groupe de jeunes entre 6 et 16 ans et puis à la PJJ en milieu ouvert depuis novembre.

Actuellement toi tu suis combien de jeunes sur l'UEMO ?

Un peu près 25

D'après toi combien ont des difficultés à réguler leurs émotions ?

Ben je dirais que c'est une problématique qui est quand même hyper récurrente voir présente dans presque toutes les situations. Non, après c'est pas le cas de tous les jeunes mais une grosse moitié au moins. En tout cas, c'est un sujet qui est abordé dans presque toutes les situations.

Et toi tu travailles comment cette question des émotions dans le cadre de tes suivis ?

Et ben ça dépend mais ça peut être, par exemple, à partir de leur action leur signifier ou leur montrer là où ce sont les émotions qui parle, là où ça parle de leurs difficultés à les gérer ou même parfois à les identifier. Voilà, de type accès de colère, c'est quoi un accès de colère ? Et pourquoi on en vient là ? Et puis parfois c'est aussi une méconnaissance des gamins qui, enfant, n'ont pas du tout été amenés à identifier ce que pouvaient être les émotions, qu'est-ce qu'on en fait, comment on les gère, comment on les tolère. Voilà, donc ça m'arrive de leur parler de ça aussi, en leur disant voilà dès qu'on est petit c'est hyper important qu'on apprenne à gérer nos émotions Et pourquoi ? pourquoi

c'est important de les tolérer ? Et pourquoi c'est important enfant quand on dit non, ça lui permet de se confronter à ses émotions tôt parce que si on le fait pas, quand on grandit, on aura plus de mal à les gérer et ça influe sur nos comportements, nos relations aux autres, etc. Ça va être un peu ça, les amener à comprendre les émotions qui prennent le dessus et voilà, et après à identifier quelles sont les émotions et après une fois que ces émotions-là, elles s'imposent à nous, à les comprendre, à les accepter et puis du coup à les tolérer ou en faire quelque chose, les transformer en quelque chose de positif si le risque c'est par exemple la violence que ça entraîne.

Et du coup toi est-ce que t'as pu constater des manifestations d'émotions lors de tes entretiens ?

L'entretien crée quelque chose d'un peu plus formel, qui laisse moins accès à quelque chose d'authentique, et les émotions c'est quelque chose d'authentique. Par exemple, quand j'ai bossé en hébergement, où on est avec les jeunes du matin au soir, bah du coup on y est peut-être plus confronté, parce qu'on est avec eux sur un temps plus long, dans des moments qui sont pas aussi formels que celui-là. Là où je trouve que ça ressort le plus aussi, c'est sur des visites à domicile, ou en famille, où là du coup on a plus accès à la manière dont ça fonctionne quand on est pas là. Et je trouve que ça a tendance à ressortir dans ces moments-là quoi. Souvent avec les jeunes que l'on accompagne dans le cadre de la protection de l'enfance en général, il y a pas mal de leurs difficultés qui peuvent être liées, pour ne pas dire qu'elles sont toujours liées, à leur contexte familial, à des choses qu'ils vivent plus ou moins bien par rapport à ça et du coup, voilà, souvent ça va être ben oui parce qu'il y a une confrontation mère-fils, par exemple, et que du coup là il y a un point de tension et de la tension naît plein d'émotions qui peuvent être associé à ça. En entretien peut-être un peu moins, mais ça peut arriver aussi je pense. Après ça peut être même des choses assez subtiles genre tu vois un gamin hyper fermer au début ou tu sens que tu vas venir toucher tel ou tel truc. Et puis même eux, en s'exprimant ça va venir réveiller des choses. En situation exemple, par exemple récemment j'ai fait venir un jeune pour une découverte du STEI et en fait tout le long il était hyper braqué, il a pas dit un mot pendant tout le truc, il y avait sa mère qui était là, moi, l'éduc qui présentait les différents ateliers et tout ça et il était hyper fermé, il regardait personne, on lui montrait quelque chose il daignait même pas tourné le regard. Et en sortant pour le coup les émotions ont pris le dessus, à partir du moment où on avait quitté les lieux et où on était juste en train de fumer une clope sur le parking, là devant sa mère et devant moi c'est sort mais alors en une espèce de flot de colère, de rage, de tristesse aussi. Après voilà il a un manque de confiance en lui énorme donc voilà c'était hyper compliqué de le dire comme ça mais c'était de la colère, de dire

“j’y arriverais jamais”, “je suis pas capable de le faire”, beaucoup de vulgarités, de phrases un peu toute faite de défense quoi. Pour le coup lui il a retenu pendant deux heures et puis nous on l’a pas laissé exprimé, je pense que sa mère avait très envie de lui rentrer dedans par rapport à son attitude, moi aussi un peu, c’était assez agaçant, mais on s’est retenu de le faire en se disant qu’il voulait certainement que les choses se passent mal donc on va le laisser aller au bout de son truc. Et donc du coup ouai je pense qu’il les avait là au moment où tout est sorti et de manière un peu incontrôlé parce que c’est pas du tout un jeune qui laisse accès à ça en principe, là je pense que ça l’a tellement débordé qu’il y avait plus trop de garde-fou. Et du coup ça a été intéressant de pouvoir nommer ces émotions-là, en repartant de comment c’est possible de, parce qu’au STEI il a vraiment été porté de manière hyper douce, hyper bienveillante sur le fait que on pouvait y aller très progressivement, à son rythme, que l’idée c’était pas de le mettre en difficulté. Et du coup je lui disais ça, je lui disais mais comment tu comprends toi que autant de bienveillance et de douceur qui te sont renvoyés t’amène à tant d’agressivité et de colère et du coup il y a eu un peu cette opposition-là. Ça a généré chez lui une émotion complètement inverse à l’état d’esprit dans lequel tout le monde était et en fait je pense que c’est ça qui lui a été assez insupportable justement. Plus on essayait d’être dans la compréhension de ses difficultés, dans la bienveillance et plus ça le mettait face au fait qu’il n’allait pas y arriver et pour lui ça lui renvoyait une certaine faiblesse de notre part, comme si quelqu’un de bienveillant était quelqu’un de faible en fait.

Ok, et t’as déjà connu des projets qui travaillaient la question des émotions en collectif ou en individuel ?

Oui alors pas avec des ados. C’était en AEMO donc avec des enfants plus jeunes, c’était plutôt à l’adresse des petits qui étaient à l’âge où on commence à repérer, à nommer, à classer un peu les émotions. L’idée c’était d’utiliser le livre la couleur des émotions et page par page il y a des émotions qui sont représentés par des couleurs et nous ce qu’on avait développé avec ça c’est plein de petites bouteilles transparentes remplies de sables colorés, pour chaque couleur il y avait une émotion et il était question pour les gamins de manipuler les émotions et de les mesurer. Et du coup on leur demandait face à certaines émotions comment ils réagissaient et de mesurer avec le sable et s’il y avait seulement une émotion ou plusieurs et s’il y avait plus de colère ou de peur, etc. Ça fonctionnait vachement bien et notamment parce que c’était en groupe, plus qu’en individuel, parce que justement les peurs et les colères et les tristesses des uns et des autres renvoyaient à d’autres à ben ça me fait penser à quand ma maman est bourrée ou quand mon papa il tape. Ouai et du coup le

fait de normaliser les émotions c'est vachement important pour des gamins qui peuvent être dépasser par ça et n'ont personne pour les aider à comprendre, il y en a qui se retrouve dans leur piaule tout seul avec tout ça à gérer et du coup faut pouvoir se dire que l'on ressent des émotions que l'on soit un enfant ou un adulte et qu'on va continuer à ressentir ça dans la vie donc voilà il va falloir que je l'accepte et que je sache quoi en faire.

Est-ce que tu connais des partenaires sur le territoire qui peuvent aborder ces questions-là ?

Spontanément je te répondrais le CMP, tout ce qui va être de l'ordre du soin quoi, et puis après plein de partenaires avec qui ont bosse finalement. Parce que tu vois j'imagine que Guid'Ados, par le prisme de la violence sexuelle, traite aussi de ses questions-là. Je sais aussi que ça rassurait pas mal les jeunes quand j'étais au CDEF parce que la psy était pas mal branché neurosciences et elle venait expliquer des comportements et réactions émotionnelles par des choses qui se passent dans notre cerveau, par des mécanismes chimiques ou physiques. Sinon après ben tout ce qui est groupe de paroles, genre quand j'étais dans le nord il y avait tout ce qui était thérapie familiale puisque l'idée c'est de communiquer autour de ce que tel action ou comportement chez l'autre nous renvoie, nous fait ressentir, et du coup voilà ça aide à se connaître et à connaître les autres en règle générale donc il y a ce qui se fait, se fait, ce qui fait mal aux autres ou pas. Après à notre place d'éduc c'est possible de traité de ça avec les jeunes mais forcément que l'aspect psy vient un peu plus éclairer quand même. Par exemple décortiquer une situation, de nommer les émotions ça va, par exemple la psy en foyer elle est rarement là donc tu passes tes journées, tes soirées à essayer de gérer les émotions des gamins donc ce qui fait partie de nos fonctions je trouve que ça va être ça, de comment gérer sur un quotidien, comment laisser à un moment donné l'émotion s'exprimer pour pouvoir après en reparler, si c'est de la colère attendre que la crise passe pour la traitée après dans un moment un peu plus posé. Après la psy elle est attentive à des choses auquel nous on sera pas forcément attentif par exemple sur le non-verbal et puis c'est peut-être un peu le cliché de la psy mais la psy de l'unité c'est toujours la question et qu'est-ce que ça vous fait ? Et qu'est-ce que ça vous fait ? Alors j'ai tendance à faire ça aussi parce que ça aide les gens à s'exprimer parce que ça vient d'eux et puis c'est plus authentique que nous tenter d'avoir toujours la réponse et puis ça amène les gens à réfléchir, à se poser les bonnes questions. Parce que oui à plein de moments c'est tes émotions qui agissent sans que ça te permette de te poser la question quoi et faut savoir repérer que là c'est une réponse émotionnelle et à comprendre les émotions des autres. Parce que tout n'est qu'émotion finalement et du coup quand tu reproches quelque chose à quelqu'un essayé de se placer

de son point de vue à lui, de son vécu émotionnel et de mieux comprendre. Mais c'est dur parce que c'est quelque chose d'assez difficile à palper.

Ça marche, et est-ce que tu trouves que les émotions peuvent avoir un impact dans l'entrée en relation avec les jeunes ?

Ouai ben c'est une de mes conseillères techniques sur mon premier lieu de stage qui parlait de traversée des apparences et elle disait toujours qu'il y avait quelque chose dans l'attitude que tu avais avec quelqu'un, tu sais c'est un peu le truc par exemple dans un entretien d'embauche si le mec il est comme ça tu vas te mettre pareil, en espèce de miroir. C'est l'idée aussi que si je me retrouve en face de quelqu'un de grand et costaud et ben si on a une apparence similaire on va pouvoir se rapprocher mais faut aussi pouvoir faire cette traversée des apparences avec quelqu'un qui n'est pas comme soi et donc moi j'essaie avec les jeunes de m'adapter le plus possible selon l'état émotionnel dans lequel ils sont. Je pense à ça j'avais un jeune que j'avais reçu en entretien, j'appelle mon copain et il me dit ben pourquoi tu chuchotes ? Et en fait ça faisait une heure et demie que j'étais avec ce gamin qui est hyper lunaire, qui est très doux et voilà je me suis aperçue qu'en une heure d'entretien j'étais aussi certainement dans un mood un peu calme, un peu posé. Enfin voilà c'est aussi de se mettre au même niveau que l'autre. Alors voilà ça veut pas dire que s'il est dans un état de colère extrême parfois c'est bien aussi d'être à l'opposé, je vois bien en foyer au début j'étais pas du tout expérimenté et je passais mon temps à dire aux gamins de se calmer ou d'arrêter d'être en colère (rire) jusqu'à m'apercevoir que ça servait strictement à rien de demander à quelqu'un en colère d'arrêter d'être en colère mais plutôt essayé de lui signifier ce que ça te fait à toi ou essayer de lui décrire l'état dans lequel tu le vois. Après dans le cadre de mes entretiens j'essaie d'être un peu moi-même, après c'est être prêt à recevoir, peu importe l'émotion, être prêt à la gérer nous un peu pour l'autre, il y a un peu ce côté-là quoi, s'il arrive complètement débordé ou leurs parents ben c'est de ne pas s'arrêter à ça, c'est de comprendre qu'il a peut-être besoin d'exprimer ça de cette manière-là pour pouvoir après le parler autrement. Après parfois les gens le font parfois d'eux-mêmes, le même gamin dont je te parlais il montait, il montait en entretien avec sa mère et c'est lui qui est sorti et qui est revenu dans un état beaucoup plus apaisé. Et c'était là de lui signifier ben voilà très très bien quoi parce que c'est une vraie compétence et ça permet de ne pas arriver à des situations, voilà la prise de distance qui peut être hyper importante. Après sur l'entrée en relation je sais qu'à titre perso j'ai tendance à être assez proche assez vite et puis plutôt posée, calme essayé de prendre le temps, de montrer qu'il y a pas de tabou. Tu vois moi j'ai

tendance à parler de moi alors il y a toujours la juste distance, il s'agit pas de dire des trucs obscènes mais par contre de normaliser aussi beaucoup. Tu vois la dernière fois, je me souviens d'un gamin qui me parlait de difficultés, des conflits dans sa famille et lui il me disait que ça lui faisait rien du tout. Et je me souviens de lui avoir dit que quand j'étais jeune et que mon père et mon frère se disputait par exemple et bien ça me faisait telle émotion, ça me faisait peur, ça m'angoissait, je me mettais en boule dans mon lit et je pleurais et que c'est normal en fait. Et ça je trouve que les gamins qui ont souvent des difficultés à gérer tout ça, ils ont l'impression que c'est un problème, que c'est pas normal, et c'est leur dire que les émotions c'est pas que propre aux enfants et tu vas encore en vivre, tu vas encore être triste ou déçue et c'est normal et on a tous du mal à les gérer parfois aussi. Parce que les gamins en foyer ils ont droit de déborder aussi parce que nous aussi on déborde et on a la possibilité de le faire bon faut pas que ce soit à chaque fois en pétant des trucs chez toi mais malgré tout c'est aussi normal d'avoir une palette d'émotions qui est plutôt large et parfois encore à l'âge adulte nous surprend. Ou connaître aussi des réactions qu'on peut avoir, des traits de caractères, des choses qu'on arrive plus ou moins à gérer.

Annexe 5 : CERQ vierge à destination des jeunes

Dans le cadre de ma formation, j'effectue un mémoire sur les émotions à l'adolescence. Si tu l'acceptes tu peux m'aider dans ce travail en répondant à ce questionnaire. Je te précise qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et que celles-ci resteront anonymes et ne seront utilisées que dans le cadre de mon mémoire.

Tout le monde se trouve un jour ou l'autre confronté à des événements négatifs ou désagréables et chacun y réagit à sa façon. En répondant aux questions suivantes, on te demande ce que tu penses généralement lorsque tu vis ces événements.

« Lorsque je vis des événements négatifs ou désagréables... »

	Presque jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent	Presque toujours
1. J'ai le sentiment que je suis celui/celle à blâmer pour ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
2. Je pense que je dois accepter que cela se soit passé.	1	2	3	4	5
3. Je pense souvent à ce que je ressens par rapport à ce que j'ai vécu.	1	2	3	4	5
4. Je pense à des choses plus agréables que celles que j'ai vécues.	1	2	3	4	5
5. Je pense à la meilleure façon de faire.	1	2	3	4	5
6. Je pense pouvoir apprendre quelque chose de la situation.	1	2	3	4	5
7. Je pense que tout cela aurait pu être bien pire.	1	2	3	4	5
8. Je pense souvent que ce que j'ai vécu est bien pire que ce que d'autres ont vécu.	1	2	3	4	5
9. J'ai le sentiment que les autres sont à blâmer pour ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
10. J'ai le sentiment que je suis responsable de ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
11. Je pense que je dois accepter la situation.	1	2	3	4	5
12. Je suis préoccupé.e par ce que je pense et ce que je ressens concernant ce que j'ai vécu.	1	2	3	4	5
13. Je pense à des choses agréables qui n'ont rien à voir avec ce que j'ai vécu.	1	2	3	4	5
14. Je pense à la meilleure manière de faire face à la situation.	1	2	3	4	5
15. Je pense pouvoir devenir une personne	1	2	3	4	5

plus forte suite à ce qui s'est passé.					
16. Je pense que d'autres passent par des expériences bien pire.	1	2	3	4	5
17. Je repense sans cesse au fait que ce que j'ai vécu est terrible.	1	2	3	4	5
18. J'ai le sentiment que les autres sont responsables de ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
19. Je pense aux erreurs que j'ai commises par rapport à ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
20. Je pense que je ne peux rien changer à ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
21. Je veux comprendre pourquoi je me sens ainsi à propos de ce que j'ai vécu.	1	2	3	4	5
22. Je pense à quelque chose d'agréable plutôt qu'à ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
23. Je pense à la manière de changer la situation.	1	2	3	4	5
24. Je pense que la situation a aussi des côtés positifs.	1	2	3	4	5
25. Je pense que cela ne s'est pas trop mal passé en comparaison à d'autres situations.	1	2	3	4	5
26. Je pense souvent que ce que j'ai vécu est le pire qui puisse arriver à quelqu'un.	1	2	3	4	5
27. Je pense aux erreurs que les autres ont commises par rapport à ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
28. Je pense qu'au fond je suis la cause de ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
29. Je pense que je dois apprendre à vivre avec ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5
30. Je pense sans cesse aux sentiments que la situation a suscités en moi.	1	2	3	4	5
31. Je pense à des expériences agréables.	1	2	3	4	5
32. Je pense à un plan concernant la meilleure façon de faire.	1	2	3	4	5
33. Je cherche les aspects positifs de la situation.	1	2	3	4	5
34. Je me dis qu'il y a pire dans la vie.	1	2	3	4	5
35. Je pense continuellement à quel point la situation a été horrible.	1	2	3	4	5
36. J'ai le sentiment qu'au fond les autres sont la causes de ce qui s'est passé.	1	2	3	4	5

Âge :

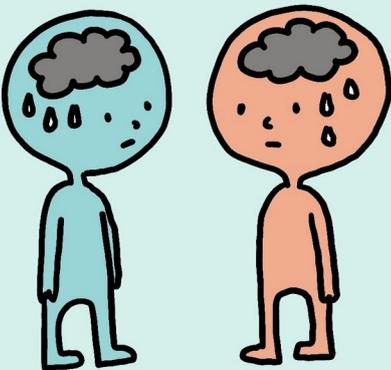
Genre : F / M

Merci pour ta participation !

Annexe 6 : Bande-dessinée utilisée par la psychologue en UEMO pour expliquer l'empathie aux jeunes

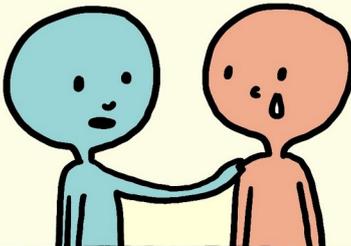
C'EST QUOI, L'EMPATHIE?

L'empathie, c'est la capacité de ressentir les émotions des autres.



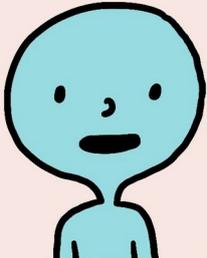
Elle nous permet de mieux comprendre, soutenir et aider les autres.

Je ressens ta peine et je suis là pour toi.

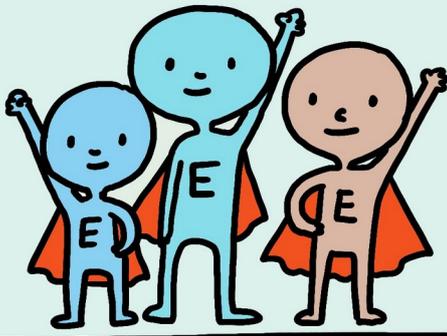


Ça n'est pas toujours facile d'avoir de l'empathie. Ça prend de la force et du courage pour ressentir les émotions des autres en plus des nôtres.

Ça fait beaucoup d'émotions!



Au fond, l'empathie, c'est un **SUPER POUVOIR** qui nous permet de mieux vivre ensemble.



©Elise Gravel

Résumé

L'éducateur.rice de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est un.e professionnel.le de l'accompagnement éducatif dans le cadre contraint. De fait, il/ elle est régulièrement confronté.e aux émotions : les siennes, celles des jeunes et de leurs familles.

Les émotions des jeunes sont omniprésentes tout au long de la prise en charge et viennent parfois impacter leurs relations. Or, les relations positives participent au bien-être de chacun.e et à l'insertion sociale. Mes questionnements ont donc porté sur le rôle de l'éducateur.rice dans l'accompagnement à l'expression des émotions des jeunes et, par conséquent, à leur insertion sociale.

Au cours de ce travail mon questionnement a évolué. En effet, j'ai constaté des difficultés pour certain.e.s jeunes pour identifier et exprimer leurs émotions et à comprendre l'impact que cela pouvait avoir sur autrui. Dès lors, les émotions ne m'ont plus semblé être un phénomène interne à contrôler mais quelque chose à comprendre, à accepter et à utiliser comme un levier dans la création de liens.

Ma nouvelle interrogation a été : dans quelle mesure l'éducateur.rice peut favoriser le développement des compétences émotionnelles des adolescent.e.s dans l'objectif de pacifier leurs relations ?

Au cours de l'élaboration de ce mémoire, j'ai beaucoup appris sur l'importance de la relation éducative et la construction de celle-ci, malgré parfois des postures de résistances des jeunes. Cela m'a permis, tout au long de ce travail, d'évoluer dans mes représentations ainsi que dans la construction de mon identité professionnelle.

Mots-clés : adolescence ; émotion ; relation ; relation éducative ; compétences émotionnelles