

D'une rive à l'autre

Les séjours en bateau comme soutien au développement
de l'estime de soi d'adolescents en rupture



Source de l'image: Zeta Artes

Réalisé par: Fasoli Ian, Bac ES 11 PT

Sous la direction de: Bournissen Chantal

Ardon, Mars 2015

Remerciements

Je tiens à remercier de tout cœur ma directrice de travail de Bachelor, Chantal Bournissen qui m'a encouragé et conseillé tout au long des diverses étapes en gardant toujours son beau sourire.

Un grand merci à la responsable de l'association « Il Sorgitore » et au directeur de la « Fondation Amilcare » pour leur disponibilité et pour leurs partages.

J'adresse un chaleureux remerciement à tous les jeunes interviewés qui m'ont touché par leur sincérité, sans qui ce travail n'aurait pas pu se réaliser.

Je remercie mon amie Céline Mottet, qui m'a soutenu tout au long du travail en croyant en mes capacités ainsi que sa mère, Isabelle Mottet m'a aidé dans la rédaction de ce rapport.

Je tiens à remercier Pierre Marie-Broccard pour sa disponibilité ainsi que pour son aide.

Je remercie ma mère Lorena Cereghetti qui m'a donné la force de dépasser les obstacles et qui m'a soutenu moralement, comme mon père Emilio Fasoli qui m'a aidé lors de doutes et qui m'a donné l'idée de travailler sur cette thématique.

Je dédie ce travail à Jean Marc-Staub qui était skipper et éducateur, ma première rencontre dans le cadre de cette recherche. Je me souviens de ses belles paroles qui m'avaient émerveillé sur les effets bénéfiques du bateau à voile. Il a été ma plus grande source d'inspiration pour cette recherche et m'a donné encore davantage envie de lever l'ancre.

Avertissements

- ❖ « Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur. »
- ❖ « Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou qui puisse ressembler aux travaux rendus durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. »
- ❖ « Pour garantir l'anonymat, aucun nom de personne n'a été cité. »
- ❖ « J'ai choisi d'utiliser uniquement le genre masculin pour les désignations de personne afin de faciliter la lecture. »

Ian Fasoli

Résumé

Cette recherche traite de deux séjours de rupture à bord d'un bateau à voile proposés par l'association « Il Sorgitore » aux jeunes de la « Fondation Amilcare ».

L'accompagnement des professionnels joue un rôle essentiel lors de la préparation du projet ainsi que lors du voyage.

Le but de ce travail est de repérer comment les deux projets éducatifs ont influencé les principales composantes de l'estime de soi (amour de soi, confiance en soi, vision de soi) des adolescents qui y ont participé.

Les entretiens semi-directifs menés avec six jeunes donnent un aperçu de leur ressenti concernant cette expérience. Si les participants relèvent la rudesse du séjour, ils mettent notamment l'accent sur les aspects positifs qui en ressortent comme une très grande confiance mutuelle et une forte solidarité qui s'est créée entre les différents membres de l'équipage. Celles-ci semblent exceptionnelles et probablement impossible à reproduire dans un contexte institutionnel.

Quant aux modalités du séjour de rupture (cohabitation, rythmes de vie, accomplissement des tâches, endurance), elles représentent un contexte favorable pour le développement de l'estime de soi des jeunes. En effet, l'émergence de certaines prises de conscience, le dépassement de leurs limites ainsi que la découverte de leurs ressources personnelles sont tous des éléments qui leur ont permis d'acquérir davantage confiance en eux-mêmes.

Mots-clefs

Adolescents- Estime de soi- Séjour de rupture- Rupture familiale- Rupture scolaire/professionnelle- Bateau à voile- Skipper - Educateur spécialisé

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1. Motivations	1
1.2. Lien avec le travail social	2
1.3. Question de départ	2
1.4. Objectifs	3
1.4.1. Objectifs de recherche	3
1.4.2. Objectifs théoriques	3
1.4.3. Objectifs professionnels	3
1.4.4. Objectifs personnels.....	3
2. Cadre théorique.....	3
2.1. Adolescence	4
2.1.1. Définition de l'adolescence	4
2.2. L'adolescent en rupture familiale.....	5
2.3. L'adolescent en rupture scolaire	7
2.3.1. Les divers décrochages.....	7
2.3.2. Le profil type du décrocheur et ce qui se cache derrière ce phénomène	8
2.4. Adolescent et rupture professionnelle.....	8
2.4.1. La complexité du marché du travail et de notre société actuelle.....	9
2.4.2. Les raisons de l'interruption de l'apprentissage	9
2.4.3. Conséquences sur les adolescents hors formation et hors emploi.....	12
2.5. L'estime de soi	13
2.5.1. La différence entre concept de soi, l'image de soi et le soi idéal.....	14
2.5.2. Théories anciennes de l'estime de soi.....	15
2.5.3. Théories récentes de l'estime de soi	15
2.5.4. Racines de l'estime de soi et les facteurs positifs/négatifs qui l'influencent.....	16
2.5.5. Estime de soi et bien-être	18
2.5.6. Le Self-Perception Profile for Adolescent	18
2.6. Le séjour de rupture	20
2.6.1. Définition du concept de séjour de rupture.....	20
2.6.2. La pédagogie de l'aventure ou thérapie d'aventure et les aspects que le séjour de rupture de l'association « Il Sorgitore » favorise.....	20
2.6.3. L'apprentissage par l'expérience.....	22

2.7. L'éducateur spécialisé	26
2.7.1. Définition du métier d'éducateur spécialisé	26
2.7.2. Fonctions et tâches	26
2.7.3. Relation éducative	27
2.7.4. Gestion du groupe et action éducative	27
2.8. Résumé des apports théoriques.....	28
3. Question de recherche	29
4. Hypothèses.....	29
5. Démarche méthodologique	31
5.1. Réorientation de la recherche.....	31
5.2. Terrain d'enquête.....	31
5.3. Échantillon.....	32
5.4. Méthode de récolte de données	32
6. Analyse	32
6.1. Méthodologie d'analyse	32
6.2. Interprétation des résultats	33
6.3. Première hypothèse	33
6.3.1. Première sous-hypothèses: la posture de l'équipe favorise l'appropriation du projet par le jeune avant le départ et pendant le séjour de rupture.....	33
6.3.2. Deuxième sous-hypothèse: les éducateurs et les skippers entrent en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.....	38
6.3.3. Troisième sous-hypothèse: l'équipe adopte une attitude favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes	40
6.4. Deuxième hypothèse.....	45
6.4.1. Première sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe valorise les tâches et leur accomplissement.....	45
6.4.2. Deuxième sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe choisit des tâches et des activités réalisables pour chaque jeune	46
6.4.3. Troisième sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe prévoit durant le séjour de rupture des moments pour debriefer (essentiel pour conscientiser les jeunes)	49
6.5. Troisième hypothèse	52
6.5.1. Première sous-hypothèse: la typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet la gestion du stress.....	52
6.5.2. Deuxième sous-hypothèse: la typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet une meilleure perception de son image et de sa propre condition physique	55
6.5.3. Troisième sous-hypothèse: la cohabitation sur le bateau favorise l'apprentissage de la sociabilisation	57

6.5.4. Quatrième sous-hypothèse: la durée du voyage permet le développement du sentiment d'efficacité personnelle	61
7. Vérification des hypothèses	64
7.1. L'encadrement de l'équipe, avant et durant le séjour de rupture joue un rôle déterminant afin que le participant termine l'expérience	64
7.2. L'encadrement de l'équipe durant le séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) de l'estime de soi des participants.....	65
7.3. La typologie du séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes de l'estime de soi des participants	65
7.4. Éléments principaux à retenir	66
8. Conclusion	67
8.1. Perspectives de la recherche.....	67
8.2. Limites de la recherche	68
8.3. Portée du sujet pour les travailleurs sociaux	68
8.4. Bilan des apprentissages personnels	69
8.5. Bilan des apprentissages professionnels.....	70
8.6. Conclusions personnelles	72
9. Bibliographie.....	73
9.1 Livres.....	73
9.1.1. Dictionnaires.....	73
9.2. Cyberographie	74
9.2.1. Article	74
9.2.2. Revues	74
9.2.3. Recherches	74
9.2.4. Thèses de Doctorat.....	75
9.2.5. Autres documents	75
9.2.6. Sites internet	75
9.2.7. Source des illustrations	75
10. Annexes	76

1. Introduction

Concernant la thématique de ce travail, j'ai rencontré quelques difficultés au départ, car je voulais traiter un sujet qui était directement en lien avec la nature et je ne savais pas lequel se prêtait le mieux à ce type de recherche.

Connaissant personnellement les bienfaits de la nature, j'ai choisi d'aborder le séjour de rupture en lien avec des activités en plein air.

Grâce à des connaissances, j'ai trouvé une institution qui mène ce genre de projet au Tessin. Celui-ci a particulièrement attiré mon attention car l'outil pédagogique est le bateau à voile. Il faut savoir qu'il est proposé à différentes populations. C'est pour ces raisons que ma recherche porte sur le séjour de rupture établi par l'association « Il Sorgitore » qui collabore depuis trois ans avec la « Fondation Amilcare ». D'après son site, la mission de cette dernière est de réintégrer des adolescents en difficultés sociales.

Les raisons qui m'ont amené à baser ma recherche sur ce projet sont liées à trois facteurs : le premier, étant le fait qu'être en pleine nature est une de mes passions, le deuxième par le fait que c'est une expérience éducative hors du commun et le troisième en lien avec mon intérêt pour cette population.

1.1. Motivations

Le but de cette recherche est de saisir comment le projet de l'association « Il Sorgitore » permet aux jeunes qui se trouvent dans une période difficile de leur existence d'évoluer.

Grâce à mes voyages ainsi qu'à mon stage à l'Île Maurice, j'ai eu l'opportunité de naviguer sur des bateaux à voile et cela m'a beaucoup plu. Lors de ces escapades, j'ai discuté avec des jeunes qui travaillaient sur un bateau et qui me racontaient la chance et le plaisir qu'ils éprouvaient de vivre cette expérience. Selon eux, quitter la terre ferme les amènerait à prendre du recul face à leurs problèmes et à trouver des solutions. Par les propos échangés, j'ai remarqué une certaine fierté de leur part de parvenir à faire avancer leurs bateaux à moteur ou à voile. Toutes ces discussions ont éveillé en moi un vif intérêt d'aborder cette thématique dans mon travail.

Ma première rencontre avec un skipper m'a beaucoup touché. En effet, il m'a raconté qu'il avait choisi de le devenir suite à la rencontre d'un couple qui avait vendu leur maison afin de s'acheter un bateau à voile et partir au large, suite à un diagnostic de cancer. Ils avaient pris cette décision, car ils n'avaient plus que quelques mois à vivre. En se soumettant à de nouvelles analyses, il en est ressorti qu'ils étaient guéris. Ils n'arrivent pas à donner d'autres explications, si ce n'est le fait de mener une vie plus saine, au soleil, en plein air marin, avec une alimentation plus équilibrée. Ce témoignage m'a motivé davantage à choisir ce sujet comme travail de Bachelor et à suivre une formation afin de devenir skipper.

Pour conclure, quoique mes motivations soient très fortes par rapport à ce sujet, j'estime être en mesure de prendre le recul nécessaire afin de rester le plus objectif possible. En effet, je souhaite réaliser une analyse tangible de l'influence que le séjour de rupture de 2012 et celui de 2013 ont pu avoir sur certains jeunes qui y ont participé. J'espère apporter des résultats qui servent au projet éducatif.

1.2. Lien avec le travail social

Le sujet choisi se situe dans le domaine du travail social puisque lors du séjour de rupture de 2012 des éducateurs à tour de rôle étaient présents à bord du navire. Durant le premier mois et à la fin du voyage de 2013 un éducateur était présent aux côtés des adolescents.

Il était le premier responsable des jeunes et devait également être la personne de référence et de confiance par excellence. Il a offert ainsi un point d'ancrage aux participants. Selon la responsable du projet, l'éducateur doit être « la colle » qui permet au groupe d'être uni. Son rôle est aussi de valoriser les réussites et les bonnes actions accomplies par les bénéficiaires, mais il doit aussi imposer des limites bien claires. L'éducateur travaille soit individuellement avec les jeunes, soit avec le groupe et il devra donner « le bon exemple », comme les skippers.

Les jeunes auxquels le projet éducatif a été proposé se trouvaient tous en rupture de formation et/ou familiale et c'est pour cette raison qu'ils vivent tous auprès de la « Fondation Amilcare ». Les éducateurs des foyers ainsi qu'une partie des jeunes qui ont participé au séjour de rupture des années précédentes motivent d'autres adolescents à participer à la journée de présentation du projet éducatif dans le but qu'ils y participent.

Je voudrais spécifier que l'association « Il Sorgitore » collabore depuis trois ans avec la « Fondation Amilcare », cependant d'autres structures peuvent également solliciter afin de participer à ce type de projet ainsi que des jeunes qui ne vivent pas en institution.

1.3. Question de départ

« Comment un voyage en mer de trois mois peut influencer des jeunes en rupture familiale et scolaire/professionnelle? »

Au départ, je ne savais pas vraiment comment me pencher sur le sujet. Mon intérêt se portait sur le bateau à voile utilisé comme outil pédagogique, mais également sur les problématiques en lien avec des adolescents suite à mon stage à l'île Maurice. De ma réflexion, quelques questions ont émergé :

« Qu'est-ce que ce projet peut apporter aux jeunes qui y participent ? »

« De quoi ces jeunes en rupture de formation et/ou familiale ont le plus besoin pour bien vivre leur adolescence et pouvoir se construire de manière à être prêt à affronter le monde des adultes ? »

L'entretien exploratoire mené avec la responsable de l'association « Il Sorgitore » ainsi qu'avec le directeur de la « Fondation Amilcare » et le feed-back en novembre 2013 du séjour de rupture de cette année-là, m'ont permis de réaliser que ce voyage avait laissé d'importants effets chez les adolescents qui y avaient participé. Ce projet éducatif semblait également avoir produit un changement chez ces jeunes.

A travers l'entretien exploratoire mené avec la responsable de l'association « Il Sorgitore », j'ai réalisé que ce projet intègre divers buts pour les participants. Les objectifs de ce séjour de rupture sont multiples et certains visent à renforcer les composantes principales de l'estime de soi des adolescents qui y prennent part.

1.4. Objectifs

Dans ce chapitre, j'énoncerai les divers objectifs que je vise à travers cette recherche.

1.4.1. Objectifs de recherche

- Analyser l'éventuelle évolution de l'estime de soi des jeunes qui ont participé au voyage.
- Comprendre comment les éducateurs et les skippers influencent l'estime des jeunes qui participent au voyage.

1.4.2. Objectifs théoriques

- Approfondir le concept de rupture familiale et de rupture de formation.
- Définir le profil type des jeunes qui participent au voyage.
- Approfondir le concept de l'estime de soi.
- Expliquer le concept de « séjour de rupture ».
- Expliquer la spécificité de la vie de l'équipage à bord du bateau.
- Définir l'éducateur, la relation éducative et l'acte éducatif.

1.4.3. Objectifs professionnels

- Comprendre les difficultés qu'un groupe d'adolescents en rupture familiale et de formation peut rencontrer dans ce genre de séjour de rupture.
- Comprendre la spécificité de la prise en charge de l'éducateur dans un séjour de rupture tel que celui proposé par l'association « Il Sorgitore ».
- Amener un regard objectif sur l'expérience proposée par l'association « Il Sorgitore ».

1.4.4. Objectifs personnels

- Apprendre à gérer la méthodologie en lien avec mon travail de Bachelor.
- Apprendre à préparer la soutenance de mon travail de Bachelor.
- Approfondir mes connaissances sur les séjours de rupture.
- Approfondir mes connaissances sur le bateau à voile.
- Approfondir mes connaissances quant au travail du skipper.
- Comprendre les influences que ce type de séjour de rupture a sur les participants.
- Comprendre comment effectuer une recherche.

2. Cadre théorique

Dans ma partie conceptuelle, je me concentrerai de prime abord sur le concept d'adolescence, pour ensuite traiter le sujet de l'adolescent en rupture familiale, scolaire et professionnelle. Je poursuivrai en explorant le concept de l'estime de soi. A la fin du chapitre, je décrirai la grille créée par la psychologue Harter, cité par Bariaud (2006, p.2) qui permet de mesurer l'estime personnelle des adolescents. J'aborderai ensuite les deux concepts qui constituent le séjour de rupture, c'est-à-dire le projet éducatif établi par l'association « Il Sorgitore », en approfondissant davantage l'apprentissage par l'expérience. Pour terminer, je parlerai de l'éducateur spécialisé en

mettant le focus sur la relation éducative et l'acte éducatif. Le cadre théorique sera enrichi par mes réflexions personnelles en lien avec les informations récoltées lors des entretiens exploratoires.

2.1. Adolescence

Pour commencer, je définirai le terme « adolescence ». Je le compléterai ensuite en y ajoutant les informations récoltées lors des entretiens exploratoires concernant le profil des adolescents qui participent au projet éducatif.

2.1.1. Définition de l'adolescence

La population que j'intervièrèrai pour cette recherche, sont des adolescents qui lors des séjours de rupture, étaient âgés entre quinze et vingt ans, qui, vivaient souvent en foyer depuis leurs enfance.

L'adolescence est définie par le dictionnaire « Larousse médical » (2006, p. 23) comme étant une : *« Période de l'évolution de l'individu, conduisant de l'enfance à l'âge adulte. Elle débute à la puberté [...] et s'accompagne d'importantes transformations biologiques, psychologiques et sociales. »*

Cette définition peut être complétée par les propos de la psychanalyste Emmanuelli M. (2009, p. 3) :

« Le terme recouvre [...] une situation complexe, dont rend compte le champ sémantique qui y est associé : puberté, adolescence, jeunesse mettent en jeu des données d'ordre physiologique, psychologique, culturel et social, qui interagissent diversement en fonction des époques et des sociétés. »

Je trouve également pertinent de mettre en évidence les difficultés et le grand changement que l'adolescent affronte au niveau psychanalytique, du fait que les jeunes que je rencontrerai se retrouvent confrontés à des problématiques familiales, scolaires ou/et professionnelles.

D'ailleurs, Le Breton (2007, p. 38) explique : *« Le rapport au monde du jeune est profondément remanié par son ouverture pulsionnelle, l'émergence de désirs nouveaux qui tranchent avec l'expérience de l'enfance où les parents constituent encore un appui solide. »*

L'auteur (ibid., p. 39) ajoute : *« La famille cesse peu à peu d'être le refuge, le centre de gravité de l'existence du jeune, ses espaces transitionnels se déplacent vers les pairs. »* Cependant, la présence des parents, malgré la séparation progressive, joue un rôle déterminant, et en effet Le Breton (ibid., p. 41) affirme qu'ils doivent être *« suffisamment contenant, disponibles »*, sinon le chemin du jeune risque d'être parsemé d'obstacles.

Ce dernier passage est essentiel pour comprendre que les adolescents que j'intervièrèrai ont, de manière générale, tous soufferts dans leur enfance et dans leur adolescence de leur situation familiale complexe. En effet, le directeur de la « Fondation Amilcare » a mis en évidence que ces jeunes qui vivent auprès de cette dernière sont devenus très fragiles à cause de leur parcours de vie difficile.

Il a également affirmé que : *« Ces jeunes dont la « Fondation Amilcare » s'occupe sont exclus de tout et de tous. »* Il m'a raconté que souvent les adolescents accueillis dans cette structure n'ont pas d'appartenance précise à un lieu. De ce fait, ils n'ont pas grandi avec les mêmes pairs. En effet, pendant leur enfance et jeunesse, ils ont dû déménager plusieurs fois et, par conséquent, ont à chaque fois changé de groupe de pairs. Il précise également que la fondation les exclut du

tissu social, car elle ne représente pas la réalité et les familles ont souvent des difficultés à garder contact, soit parce que les jeunes n'en veulent plus, soit parce que les parents les éloignent. La population adolescente accueillie au sein de cette dernière présente donc une caractéristique particulière qui est celle d'avoir subi, à travers un parcours chaotique, de nombreuses ruptures.

2.2. L'adolescent en rupture familiale

Ce chapitre comprendra des réflexions personnelles concernant les informations récoltées lors des entretiens exploratoires en alternance avec des apports théoriques. Le chapitre traitera plus précisément du terme de « rupture » de manière générale et par la suite, de la « rupture familiale ». Par la suite, les raisons qui peuvent engendrer une rupture familiale seront évoquées ainsi que les conséquences que peuvent subir les jeunes face à ce genre de problématique. Pour terminer, je parlerai de l'importance et de l'influence du rapport « parents-enfant » sur l'estime de soi.

Les adolescents qui s'engagent à effectuer le séjour de rupture à bord du bateau à voile pour une durée de trois mois, ont tous au moins deux composantes en commun au moment où le projet éducatif leur est proposé. En effet, ces derniers se retrouvent tous, comme je l'ai expliqué précédemment, en rupture familiale et en rupture scolaire ou professionnelle. C'est notamment par le fait de ne pas avoir une occupation qu'ils peuvent s'absenter pendant trois mois.

La rencontre avec le directeur de la « Fondation Amilcare » m'a aidé à saisir à quel point les jeunes qui participent au séjour de rupture, ainsi que leurs familles, sont en souffrance.

Pour en revenir au concept théorique, avant d'aborder la rupture familiale, il me semble essentiel d'éclaircir ce qu'est un lien de manière générale. Kaës (2008, p. 763) affirme :

« En français, lien (du latin ligare) est un terme générique qui se décline en liaison, relation, attache, entrave. »

Barbaras (1997, p. 13) définit le terme de « rupture » ainsi :

« Ruptures, coupures, fractures, brisures, autant de termes qui signifient une séparation dont la caractéristique essentielle est d'être brutale. Au sens propre, ils disent la séparation d'un objet en un ou plusieurs morceaux ; au sens figuré, ils signifient l'interruption d'une relation, un arrêt dans le cours des choses. Mais la notion de rupture est singulière en cela qu'elle est le résultat d'une tension entre deux objets, tension si forte que le lien qui les unit se rompt. »

D'après Barbaras la cause de la rupture avec quelqu'un ou avec quelque chose est engendrée, car la tension a atteint un point culminant et que la rupture à ce moment précis est la seule possibilité de faire cesser cette tension.

A présent, nous allons définir le concept de rupture familiale. En effet, en se référant aux rapports de l'Association Nationale des Conseillers principaux d'Education (ANCPE), Mainardi Crohas, Crescentini et Donati (2008, p. 5) définissent la rupture familiale ainsi : *« événement qui vient perturber le parcours de vie et qui conduit le jeune à quitter sa famille et à rompre les liens sociaux qu'il entretient. »*

Lors de l'entretien exploratoire, le directeur de la « Fondation Amilcare » m'a expliqué que les familles de ces adolescents sont représentées majoritairement par des mères célibataires, qui pour une raison ou pour une autre souffrent d'une dépendance ou d'une maladie qui ne leur permet pas de s'occuper de leurs enfants. Selon lui, souvent, le père est absent ou peu présent. Par conséquent, les enfants sont placés suite à une décision des autorités. D'après lui, les ruptures que ces jeunes ont vécues se sont créées à cause de diverses problématiques familiales qui ont pu émerger lors de leur enfance ou/et de leur adolescence.

Par problématiques familiales, j'entends toutes sortes de traumatismes et d'environnements familiaux malsains pour l'enfant. Berger et Bonneville (2007, p. 23) relèvent, par exemple, divers types de traumatismes répétitifs comme : « *la violence, l'abus sexuel, les négligences graves, l'imprévisibilité, le délaissement parental, l'exposition au spectacle de violences familiales, l'implication dans la folie parentale ou des relations perverses, une séduction narcissique [...]*. » Les conséquences peuvent être nombreuses, d'après eux. En effet, la séduction narcissique d'une mère amène l'enfant à ne pas s'investir dans d'autres liens, et cette dernière s'investit très peu dans leur relation.

Serrano V. et Serrano J.A. (2003, p. 2) explicitent brièvement quelles conséquences l'enfant pourrait subir suite à une rupture familiale :

« 1) *Les enfants ou les adolescents abandonnés ou en rupture de liens "perdent" leur ancrage familial ainsi que leurs repères psychosociaux (symboliques) indispensables pour leur développement.*

2) *Ces enfants courent le risque, à court et à long terme, de développer des liens d'attachement et de repères symboliques dysfonctionnels.*

3) *L'attachement et les repères psychosociaux sont des concepts étroitement liés et corrélatifs au développement psychosocial de toute personne. »*

Mikulincer et al. cités par Golbeter Merinfeld (2005, p. 19) affirment que si un enfant réalise qu'il est digne d'être aimé et que les parents, les adultes qui l'entourent répondent à ses besoins et se montrent disponibles, ce dernier aura une plus grande possibilité d'avoir de bonnes relations avec autrui. D'après eux, l'enfant aura également l'envie et la capacité de tenter de trouver des solutions concernant des problèmes relationnels et de réussir à gérer ses émotions pour éviter de perdre le contrôle.

L'auteur (ibid., p. 19) affirme : « *L'environnement familial établi par les couples qui peuvent gérer leurs émotions et résoudre les problèmes de manière effective facilite les relations mère-enfant et père-enfant, lesquelles, en retour, favorisent la capacité de l'enfant à explorer de nouvelles idées et relations.* »

Ces divers apports théoriques me permettent de démontrer que l'attitude des parents envers les enfants et la relation qui s'installe entre ces derniers dès les premiers mois/années, est primordiale afin que l'enfant puisse se développer de manière harmonieuse. Les adolescents pris en charge par les éducateurs de la « Fondation Amilcare » qui ont participé aux séjours de rupture ont tous dû quitter leur milieu familial et ont éprouvé de la difficulté à entamer un projet de vie professionnel. Ils ont vécu une ou plusieurs ruptures familiales causées par diverses raisons énoncées précédemment. Ils ont également été confrontés à une ou plusieurs ruptures de formation, dont j'expliquerai les raisons dans les prochains chapitres. Ces ruptures, en lien ou non avec toutes les autres problématiques que ces jeunes ont rencontrées, les ont probablement rendus plus fragiles et il s'est révélé plus complexe pour eux de gérer leurs relations avec autrui.

Cependant, les lectures effectuées m'ont permis de comprendre qu'il y a différents types de ruptures. Certaines sont essentielles et servent à l'individu et d'autres sont néfastes. En effet, Barbaras (1997, p. 63) précise : « *La rupture est un acte de liberté. Elle est l'une des voies pour parvenir à l'autonomie.* »

D'après elle la rupture à la naissance entre la mère et le bébé est primordiale pour donner la possibilité à ce dernier de se détacher physiquement de sa mère. Elle précise également que, suite à cette rupture, il y en aura d'autres.

2.3. L'adolescent en rupture scolaire

Dans ce chapitre, je mettrai en évidence les diverses typologies de décrochages et comment ceux-ci se déclenchent. Par la suite, je me concentrerai brièvement sur le profil type des adolescents décrocheurs et j'évoquerai les raisons qui déclenchent ce phénomène. Pour terminer, j'évoquerai l'une des interprétations qu'on peut envisager concernant celui-ci.

J'ai décidé de développer ce concept, car les entretiens exploratoires effectués, m'ont fait prendre conscience qu'environ la moitié des bénéficiaires vivant au sein de la « Fondation Amilcare », et en particulier ceux qui ont effectué les séjours de rupture en bateau à voile, n'avaient aucune activité scolaire ou professionnelle durant cette période. Je me suis donc questionné sur ce que signifiait être en rupture avec le monde scolaire ou professionnel pour un adolescent. Je me suis également demandé quelles sont les raisons qui peuvent amener un adolescent à ne plus vouloir se rendre à l'école ou sur son lieu de travail.

2.3.1. Les divers décrochages

Nous allons commencer par définir le décrochage scolaire.

D'après Stzencel (Directrice de l'asbl Odyssée, association qui s'occupe de jeunes en rupture scolaire) (2012, p. 15), le terme « décrocher » implique diverses définitions, c'est-à-dire :

« Pour certains, ce sont des retards fréquents, des lacunes pédagogiques, de la non-attention aux cours, etc. Nous parlons, nous, des jeunes qui se mettent en rupture par rapport à l'école ou qui sont en risque de l'être, de jeunes qui se placent de plus en plus en marge, des jeunes qui se glissent sur la pente de l'exclusion. »

Selon Robaud et Stzencel (ibid., p. 35), il y a plusieurs sortes de décrochages scolaires. Si le jeune rencontre des lacunes pédagogiques, ce dernier rentrerait dans la catégorie des **décrochages pédagogiques**. S'il est confronté à un retard au niveau des matières enseignées ou par rapport aux compétences requises, cela pourrait avoir comme conséquence qu'il n'arrive plus à comprendre la leçon. De ce fait, il ne parvient plus à suivre le cours et n'assimile pas les notions, car il est distrait ou perturbé. Dans ce type de décrochage, à la différence des autres, que j'expliquerai par la suite, l'école réussit à garder le contact avec le jeune et la famille.

Robaud et Stzencel expliquent qu'il existe également le **décrochage scolaire**. Ce dernier se concrétise quand l'élève ne se rend plus de manière régulière à l'école (ces absences ne sont donc pas justifiées) et lorsque les parents qui sont contactés par les enseignants ne répondent pas à leurs sollicitations.

D'après Robaud et Stzencel (ibid., p. 35-36), le **décrochage familial** a lieu quand les relations familiales sont trop fragiles et que la situation est tellement délicate qu'il n'y a plus aucune possibilité de discuter avec le jeune. Ils précisent qu'il est dans ce cas, d'une certaine manière, livré à lui-même.

Cette idée va dans le même sens que le concept de système familial que j'ai décrit précédemment, à travers les propos du directeur de la « Fondation Amilcare ».

Robaud et Stzencel (ibid., p. 36) affirment que si ce genre de situation empire, l'état du jeune, qui est essentiellement angoissé, pourra également le pousser à rejoindre un groupe afin de commettre des petits actes de délinquance et au final ne plus respecter la loi. Dans ce genre de situations, l'adolescent ne pense plus à ses projets et à son avenir et c'est ainsi que le **décrochage social** se déclenche.

2.3.2. Le profil type du décrocheur et ce qui se cache derrière ce phénomène

Robaud et Sztencel (ibid., p. 37) affirment que le décrochage commence tôt dans le parcours scolaire du jeune.

Il est également fondamental de comprendre que, derrière ces divers types de décrochages, en général, une problématique plus conséquente réside chez le jeune.

Robaud et Sztencel (ibid., p. 10) expliquent: « *Chaque personne a la capacité de livrer des efforts quand il en perçoit le sens et chacun l'a déjà fait à un moment ou à un autre. [...] Nombre de jeunes voient les adultes autour d'eux s'épuiser dans des rythmes de vie dont ils ne perçoivent pas le sens.* »

Robaud et Sztencel affirment que ces adolescents rencontrent des difficultés à exprimer et discerner ce qui se passe en eux comme l'un des jeunes qu'ils ont interviewé qui affirme : « *Quand mes besoins de sens, d'appartenance, de reconnaissance et bien sûr d'amour ne sont pas satisfaits, je pète un câble et j'en ai plus rien à cirer de l'école...* »

Les auteurs (ibid., p. 38) soulignent que le fait de rentrer dans un processus de décrochage correspond à la recherche d'une solution à un malaise intérieur. Ils relèvent (ibid., p. 58) le fait qu'il y a une autre façon d'interpréter le décrochage, qui correspond à une manifestation sociologique. Ils expliquent que ce dernier équivaut à une alarme, et par conséquent le décrochage n'est pas considéré comme un problème en tant que tel. D'après eux (ibid., p. 58-59), c'est :

« *Le signe que les jeunes sont en recherche (consciemment ou inconsciemment) de satisfaire des besoins profonds. Le fait qu'ils ne refoulent pas le signal est un bon signe mais celui de ne pas agir en serait un mauvais. C'est donc les conséquences du décrochage qui peuvent être dommageables.* »

Pour terminer ce chapitre, nous allons nous intéresser à la difficulté que les jeunes rencontrent lorsqu'ils sont en décrochage. D'après Robaud et Sztencel (ibid., p. 37), la voici : « *Le problème de fond lié aux croyances, aux images mentales négatives que le jeune a de lui, du monde et de son avenir, n'a pas été traité.* »

Selon eux, les personnes qui tiennent à ces jeunes ont toujours l'espoir qu'ils vont arrêter de s'absenter aux cours et commencer à s'engager dans leur formation. Robaud et Sztencel précisent que, malgré le désir des jeunes et de leurs parents, il est extrêmement difficile pour eux de ne pas retomber dans leur travers. Un travail sur soi est indispensable pour sortir d'une telle situation.

Pour conclure, j'aimerais dire que toutes sortes de décrochages (pédagogique, scolaire, familial et social) et toutes sortes de raisons peuvent amener les jeunes à ne pas s'investir à l'école. L'entourage de l'adolescent en difficulté a un rôle à jouer dans la prise de conscience du sens d'aller à l'école ainsi que dans le fait de construire des projets réalistes pour l'avenir.

Comme l'a expliqué la responsable de l'association « Il Sorgitore », le projet éducatif donne la possibilité à des adolescents qui ont un parcours de vie complexe de se détacher de leurs difficultés durant une période, de prendre du temps pour réfléchir à leur avenir et d'effectuer un travail sur eux-mêmes.

2.4. Adolescent et rupture professionnelle

Je commencerai ce chapitre par remettre dans le contexte, la situation actuelle du marché du travail, en lien avec la complexité de notre société moderne. Par la suite, je me concentrerai sur les

diverses raisons qui ont amené certains jeunes à interrompre leur formation professionnelle. Pour terminer, j'évoquerai les conséquences éventuelles que les jeunes hors formation et hors emploi peuvent subir.

Il me semble important d'aborder ce sujet étant donné que les adolescents qui ont participé aux séjours de rupture de 2012 et 2013 se trouvaient tous en arrêt de formation ou d'apprentissage.

Étant donné que j'ai abordé la rupture scolaire dans le chapitre précédent, je m'intéresserai davantage à la problématique de la rupture professionnelle dans celui-ci.

Pour enrichir mes propos, j'utiliserai principalement le livre rédigé par Lamamra et Masdonati, qui est une recherche effectuée durant plusieurs années sur le canton de Vaud. Même si les jeunes que j'interviewerai vivent au Tessin, j'estime que les raisons qui peuvent les amener à une rupture d'un contrat d'apprentissage peuvent être généralisées.

2.4.1. La complexité du marché du travail et de notre société actuelle

Je trouve important de remettre dans le contexte la situation actuelle du marché du travail en lien avec la complexité de la société actuelle. Dans le cadre d'une recherche pour l'URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques), Perriard (2005, p. 25), relève que différents facteurs se conjuguent pour :

« Exercer une influence négative sur le processus de transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle. »

Elle précise : *« Ces facteurs [sont] liés à la situation du marché du travail, au système d'éducation-formation et au contexte démographique. »*

Lors de la rencontre avec le directeur de la « Fondation Amilcare », il m'a confié son opinion sur la société actuelle en affirmant qu'elle n'est pas aidante pour ceux qui n'arrivent pas à obtenir le diplôme du cycle (scuola media dans le canton Tessin). En effet, d'après lui, ils auront de la peine à trouver du travail ou à accéder à d'autres écoles. Il semble que, de manière générale, les jeunes qui ont le plus de difficultés à l'école, comme ceux que j'interviewerai, sont les plus discriminés par les employeurs.

2.4.2. Les raisons de l'interruption de l'apprentissage

D'après Lamamra et Masdonati (2009, p. 44-45), l'interruption de la formation professionnelle, en particulier lorsqu'elle est duale (cours et travail) possède des caractéristiques ainsi qu'un fonctionnement spécial, se diversifiant légèrement du décrochage scolaire. Ils affirment qu'un jeune qui interrompt son apprentissage rompt deux contrats, le scolaire et le professionnel. Une donnée intéressante, que les auteurs (ibid., p. 48) relèvent, provenant de l'étude « Lehrvertragsauflösungen » (LEVA, 2006), (la dernière enquête concernant la rupture de la formation professionnelle réalisée dans le canton de Berne), est que les patrons affirmaient que les ex-apprentis ne s'appliquaient pas vraiment au travail et qu'ils avaient de mauvais résultats scolaires. Les jeunes disaient par contre qu'il y avait des conflits sur le lieu d'apprentissage et que le cadre de travail et de formation était inapproprié. Ils avaient plus d'arguments que les employeurs concernant la rupture du contrat, d'après les auteurs.

Lamamra et Masdonati (ibid., p. 60) expliquent qu'ils ont interviewé quarante-six jeunes dans le canton de Vaud, qui avaient vécu pendant une période de moins de trois mois une rupture du contrat d'apprentissage entre 2005 et 2007. Ils affirment que la recherche s'est intéressée uniquement aux apprentis qui ont interrompu leur formation pendant la première année, car c'est durant cette période qu'il y a le plus d'arrêts, c'est-à-dire qu'environ soixante pour cent rompent leur contrat.

D'après Lamamra et Masdonati (ibid., p. 87), il résulte des entretiens menés, que chaque situation représente un cas particulier. Ils expliquent cependant qu'il est possible, tout en respectant les individualités, de mettre en évidence quelques généralités que voici.

1) « Des relations difficiles au travail »

Les auteurs (ibid., p. 88) affirment qu'une cause qui est souvent relevée par les interviewés, en lien avec la rupture professionnelle, concerne les mauvaises relations au travail. En effet, les apprentis ont rencontré des problématiques d'interactions au sein de l'entreprise qui les formaient. D'après les auteurs, ce genre de difficultés sont diverses et peuvent aller d'une simple incompréhension avec une personne qui travaille au sein de l'entreprise, jusqu'à des problèmes de discrimination.

Ils ajoutent (ibid., p. 88) : *« Entre ces deux pôles interviennent d'autres cas de figure : des problèmes de climat de travail, des situations de harcèlement psychologique ainsi que des interactions difficiles expliquées par le statut particulier des apprentis-e-s au sein de l'entreprise. »*

Les deux auteurs (ibid., p. 89) affirment que les problématiques en lien avec les relations professionnelles sont rarement mentionnées comme raison secondaire de l'arrêt. Cela pourrait indiquer que, du moment qu'une problématique liée aux relations de travail se présente, elle prend une place significative concernant le processus qui amène l'apprenti à quitter la formation. En effet, Dubar, cité par Lamamra et Masdonati (ibid., p. 120) affirme : *« Les relations que la personne établit au travail déterminent en effet son sentiment d'appartenance à l'entreprise, son intégration au sein de celle-ci en tant que membre à part entière d'une équipe de travailleurs et travailleuses, bref sa socialisation par le travail. »*

Selon les chercheurs, l'aspect des relations sur le lieu de l'apprentissage est donc central pour les jeunes. Lorsqu'il y a des interruptions de formation en lien avec des problématiques d'ordre relationnel au travail, les conséquences au niveau identitaire peuvent être importantes. Ils expliquent par exemple, que le regard que les autres portent sur l'apprenti peut avoir des effets négatifs sur les aspects émotionnels de l'identité, comme l'estime de soi et le sentiment de compétence. Ils affirment (ibid., p. 120) :

« L'identité des jeunes sera donc affectée par la valeur et les compétences que le milieu professionnel leur attribue. Le processus de définition de soi à travers le regard d'autrui est d'autant plus central et critique ici qu'il s'agit d'une première tentative de construction d'une identité professionnelle. »

2) « L'impossibilité d'apprendre un métier »

Selon Lamamra et Masdonati (ibid., p. 98), dans vingt-trois interviews, les jeunes argumentent l'abandon de la formation par des difficultés liées à l'impossibilité ou au fait de ne pas parvenir à apprendre le métier qu'ils avaient décidé d'entreprendre. D'après les auteurs, ce genre de raisons font partie de situations diverses qui peuvent être séparées en deux sous-groupes ; les situations qui sont en lien avec des problématiques de performance scolaire et celles où les conditions de formation ne sont pas adéquates. En effet, Lamamra et Masdonati (ibid., p.98) donnent des exemples quant aux conditions de formation inadéquates :

« Un encadrement lacunaire, un manque de travail, une inadéquation entre ce qui est fait en entreprise et ce qui est appris à l'école professionnelle ou encore des situations d'exploitation. »

Selon eux (ibid., p. 121), les jeunes qui décident de quitter la formation dues à des difficultés rencontrées pour apprendre la profession, peut être causé par le manque de socialisation « par » le travail, qui n'a pu se construire. Ils précisent:

« En particulier, l'identité d'apprenti au sein de l'entreprise (impliquant un statut « protégé », donnant droit à un encadrement... et à l'erreur) semble poser problème. L'absence de conditions de formation permettant l'apprentissage du métier peut en effet être symptomatique du fait que le statut d'apprenti au sein de l'entreprise n'est pas valorisé ou pas assez clairement défini. »

D'après eux, cette situation est présente lorsque l'entreprise considère le jeune comme de « *la main-d'œuvre à bas prix* ». Ils expliquent (ibid., p. 121-122) que dans les situations où l'apprenti est exploité, ce dernier est traité de la part de l'entreprise comme la personne qui est au bas de la hiérarchie et pas comme l'individu auquel il faut enseigner la profession. Chaix, cité par Lamamra et Masdonati (ibid., p. 122), affirme :

« Du point de vue identitaire, cela peut de nouveau provoquer une certaine confusion chez l'apprenti(e), voire de la désillusion quant à un statut qu'elle ou il avait jusque-là valorisé. »

Moreau, cité par Lamamra et Masdonati (ibid., p. 122), affirme que les jeunes apprentis qui ont des difficultés scolaires peuvent se retrouver face à une autre ambivalence au niveau de leur identité de personne apprenante, c'est-à-dire le fait de faire coexister le statut d'élève et le statut de travailleur. Il ajoute qu'il est possible que le jeune ne parvienne pas à concilier le travail scolaire et celui en entreprise. Chaix, cité par Lamamra et Masdonati, précise :

« Cela d'autant plus que si l'une ou l'autre des parties [l'entreprise ou l'école] ne remplit pas son rôle, il y a perte de références, perte du sens de la visée professionnelle. »

Lamamra & Masdonati rejoignent ces propos : « *Dès lors, on pourrait aussi expliquer cette difficulté à concilier école et travail par une difficulté à composer parallèlement avec deux formes identitaires (élève et travailleur) différentes et parfois en contradiction.* »

3) « Des problèmes de transition »

D'après les auteurs (ibid., p. 106), dix jeunes ont argumenté le fait de quitter la formation en exprimant des difficultés concernant le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle. Lamamra & Masdonati ont ainsi créé deux catégories qui séparent les explications des apprentis : celles qui prennent en considération les raisons concernant le choix du métier et celles qui se concentrent sur les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le passage de l'univers scolaire à l'univers professionnel (cette dernière catégorie touche une minorité d'apprentis).

Ils ajoutent (ibid., p. 106) : « *Ainsi, des problèmes de transition sont souvent associés à l'impossibilité d'apprendre le métier mais vont également de pair avec de mauvaises conditions de travail.* »

Ils expliquent (ibid., p. 123) que si la formation sur la place d'apprentissage ne correspond pas aux attentes de l'apprenti et que la transition vers le monde professionnel et celui des adultes engendre des modifications trop conséquentes, un aspect plus personnel et biographique de la construction de l'identité est atteint. Ce qu'ils mettent en évidence, c'est que les jeunes n'ont pas assez de temps pour choisir dans quel secteur ils veulent entreprendre leur apprentissage. Reprenant les propos de Palmonari, les chercheurs considèrent également que ce choix vient trop tôt du point de vue du développement de l'adolescent. D'après eux, l'apprenti qui interrompt sa formation en motivant cet arrêt par un mauvais choix risque de rencontrer un frein à la construction de son identité professionnelle. Les auteurs (ibid., p. 124) affirment ainsi que ce choix inapproprié de métier peut amener à « *une remise en question de soi en tant que professionnel* ».

Ils précisent que dans ces situations, la personne n'est pas capable d'intérioriser son choix de métier, n'arrivant ni à se reconnaître dans des modèles professionnels ni à se sentir appartenir au

groupe. D'après eux, une des raisons qui pousse les apprentis à mettre un terme à leur contrat, est que la transition de l'école à une formation professionnelle, emplie de changements, a été mal vécue à tel point qu'une identité professionnelle n'a pu se développer. Selon eux, dans ces situations, l'anxiété et le stress engendrés par ce genre de transition a comme impact que le jeune se concentre sur la gestion des changements plutôt que sur le fait de mettre en valeur son statut de professionnel, et par conséquent, cela rend difficile la construction identitaire.

4) « Les contraintes du monde du travail »

Selon Lamamra et Masdonati (ibid., p. 111), cette raison comprend tout les cas de figure où les arrêts de formation sont dus à des contraintes typiques du monde du travail. Ils ont réalisé que cette problématique est plus précisément liée au fait que les apprentis sont formés essentiellement au sein de l'entreprise et dans une idée de productivité. Ils ont alors décidé de créer deux groupes en lien avec les difficultés du monde du travail. Le premier groupe est formé par des raisons qui font partie des mauvaises conditions de travail causées par la profession ou par des conditions singulières au sein de l'entreprise formatrice. Le deuxième groupe comprend une minorité de jeunes qui ont eu des problèmes de santé au travail.

D'après eux (ibid., p.122), les apprentis peuvent rencontrer des difficultés à parvenir à se « socialiser par le travail », du fait que les conditions dans lesquelles ils se trouvent sont très complexes. Ils précisent que si les mauvaises conditions proviennent de l'entreprise et ne sont pas liées à la profession, l'identité professionnelle est encore une fois remise en question. Selon eux, les échecs qui vont influencer cette identité peuvent avoir de graves conséquences, car dans ce cas, c'est l'insertion professionnelle de manière générale qui est remise en question.

Selon eux (ibid., p. 123), ce décalage entre les attentes des jeunes et la réalité des conditions de travail peut remettre en cause leur propre identité. Ils affirment: « *En effet, la déception des attentes vis-à-vis d'une profession peut provoquer des remises en question de soi-même, de son propre parcours et de ses projets d'avenir.* »

2.4.3. Conséquences sur les adolescents hors formation et hors emploi

J'ai décidé d'expliquer brièvement les conséquences qu'une rupture scolaire ou professionnelle peut engendrer chez l'adolescent afin de mieux cerner le profil type de l'adolescent hors formation, donc hors école obligatoire ou hors emploi (apprentissage). Ceci dit, il y a probablement des différences intra-individuelles qui distinguent le profil d'un jeune à l'autre, mais de manière générale, je mentionnerai les conséquences que ceux qui se trouvent dans cette situation peuvent subir.

D'après Ferron et al. (1997, p. 15), les adolescents qui sont en rupture scolaire ou professionnelle subissent des conséquences importantes sur l'état de santé global. Il est intéressant de relever que Lamamra et Masdonati (2009, p. 48) rejoignent ces propos, en s'appuyant sur des enquêtes des années 1990, qui affirment qu'un arrêt de formation professionnelle est en lien avec des problèmes de santé physique ou psychique des apprentis.

Ferron et al. expliquent que les auteurs qui ont effectué des recherches à ce sujet, relèvent qu'il y a des effets négatifs sur l'épanouissement personnel et relationnel de ces jeunes. Ils affirment que le fait qu'ils aient une vie monotone provoque une apathie, une passivité au niveau physique et psychologique et en même temps une renonciation progressive aux aspirations personnelles.

Ferron et al. précisent que la passivité et le manque de perspectives encourageantes peuvent amener les jeunes à souffrir de dépression, à avoir moins confiance en eux et à culpabiliser en croyant ne pas être en mesure d'acquérir les compétences nécessaires afin d'être acceptés en tant qu'adultes. Lamamra et Masdonati (2009, p. 48), s'appuyant sur les enquêtes de 1990, vont dans le même sens que Ferron et al. Ils expliquent que, par rapport à leurs collègues qui suivent

une formation, les apprentis qui quittent définitivement leur lieu d'apprentissage sont amenés à souffrir davantage de symptômes dépressifs, d'anxiété ou d'idées qui en provoquent. Parfois, ils peuvent également présenter des conduites suicidaires. Les auteurs relèvent que les jeunes sont plus touchés par une consommation de drogues, d'alcool et de tabac, en comparaison aux autres qui suivent une formation.

Ferron et al. (1997, p. 16) expliquent :

« Sur le plan relationnel, on assisterait dans de nombreux cas à un démantèlement du réseau social et à une diminution progressive des contacts avec les amis provoquant un déclin des activités sociales et l'émergence d'une sensation d'isolement. Certains auteurs soulignent le stress provoqué chez certains de ces adolescents par la constatation de l'insuffisance de leurs ressources financières et de la limitation de leur pouvoir d'achat. Leur impuissance à maintenir un mode de vie équivalent à celui de leurs pairs salariés accentue leur sentiment d'échec et d'exclusion. »

Ferron et al. affirment que, dans certaines situations, les familles subissent des conséquences, comme des conflits alors qu'elles fonctionnaient correctement auparavant. Dans d'autres cas, des difficultés déjà présentes au sein de la famille empirent à cause de l'adolescent qui est passif, rebelle et qui ne respecte pas les règles imposées par l'autorité familiale.

Dans ce sens, je trouve que les conséquences que je viens d'énoncer ne peuvent pas vraiment être appliquées aux jeunes que j'interviewerai. En effet, les conclusions tirées des entretiens exploratoires attestent que les problématiques familiales sont déjà présentes dans le quotidien des adolescents, avant qu'ils ne se retrouvent sans emploi ou renvoyés de l'école. Toutefois, ceci n'exclut pas la possibilité que le fait d'arrêter l'école ou l'apprentissage puisse avoir des conséquences sur la relation qu'ils ont avec leurs familles.

D'après Ferron et al. (ibid., p. 16), l'exclusion du circuit scolaire et de l'accès à un emploi ne donne pas la possibilité aux ex-apprentis d'être dans le monde du travail et ainsi d'être confrontés à ses diverses réalités (techniques, sociales et économiques). Cette exclusion, selon eux, provoque une des conséquences les plus préoccupantes, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas d'intérioriser de nouvelles connaissances et d'acquérir d'autres compétences.

Enfin, je trouve pertinent de mettre en évidence ce que soulignent Lamamra et Masdonati (2009, p. 49) : *« Si, d'une part, le fait d'arrêter prématurément sa formation provoque de la tristesse, un sentiment d'échec, de la colère et une mauvaise conscience chez les ex-apprentis-e-s, d'autre part, l'intensité de ces sentiments change suivant la raison de l'arrêt. »*

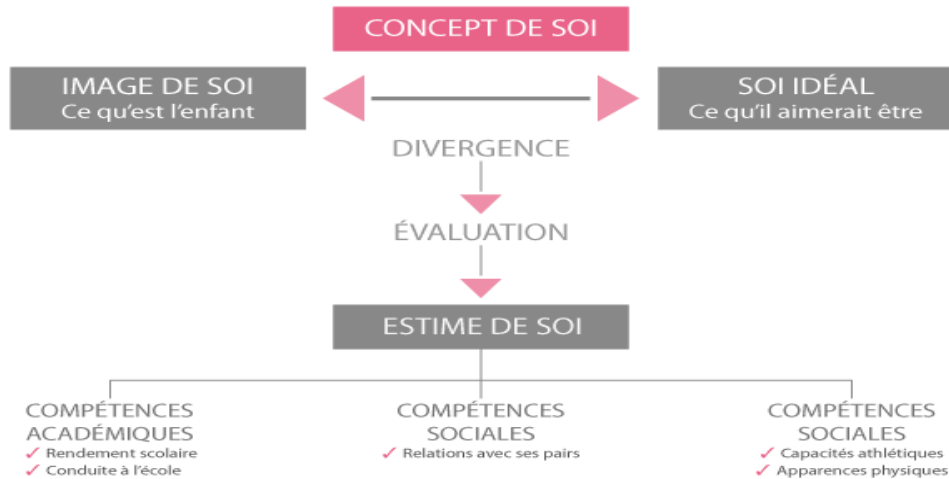
Au vu de ce qui a été développé dans ces deux chapitres, concernant les ruptures, il est à présent temps d'aborder le concept de l'estime de soi. Effectivement, il semblerait que ces jeunes qui ont été marqués par un parcours de ruptures présentent quelques symptômes pouvant expliquer une déficience au niveau de l'estime de soi. De plus, selon le directeur de la « Fondation Amilcare », de manière générale, les adolescents qui vivent au sein de cette dernière, et plus particulièrement ceux qui ont participé au séjour de rupture de 2012 et 2013 ont une basse estime d'eux-mêmes.

2.5. L'estime de soi

Dans ce chapitre, j'expliquerai la différence entre les principales composantes étroitement liées à l'estime de soi. Ensuite, je la définirai en passant par des théories plus anciennes à des plus récentes, en décrivant également les trois aspects principaux qui la structurent. Par la suite, j'expliquerai comment l'estime de soi évolue chez un enfant et comment elle fluctue de l'enfance à l'âge adulte. En conclusion, je mettrai en évidence le lien fondamental entre une bonne estime de soi et le bien-être de l'individu.

2.5.1. La différence entre concept de soi, l'image de soi et le soi idéal

J'ai décidé d'expliquer les différences entre les trois composantes (concept de soi, image de soi, le soi idéal) qui font partie intégrante de l'individu à l'aide du schéma suivant réalisé par Harter (1982) et Lawrence (1988). Il est important de rappeler que ces composantes sont inextricables, évoluent et changent selon divers paramètres.



1) Concept de soi :

D'après Martinot (2001, p. 484), chaque personne serait consciente qu'elle possède diverses conceptions de soi, car elle peut se conceptualiser dans plusieurs rôles et possède de multiples attributs. Il précise :

« Ces conceptions de soi sont emmagasinées en mémoire de façon plus ou moins organisées. Les rôles, les traits, les valeurs, les relations et les expériences passées sont mélangées sans nécessairement être reliées les unes aux autres. »

Markus et Wurf, cités par Martinot (ibid., p. 484) affirment :

« La plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître un caractère multidimensionnel au concept de soi, c'est-à-dire que tout individu possède un concept de soi global constitué de multiples conceptions de soi différentes. »

Par conséquent, selon Martinot le concept de soi correspond à la composante cognitive du soi.

2) L'image de soi

Selon Tourette-Turgis (1996, p. 55), l'image de soi est une composante sociale qui permet à l'individu de se situer par rapport aux autres. Elle se construit grâce à la globalité des représentations que la personne se fait d'elle-même (ex. : capacités, qualités, physique). L'image de soi concerne les positions et les rôles que la personne assume et qui évoluent tout au long de sa vie.

3) Le soi idéal ou l'idéal du soi

Pour expliquer ce concept, je trouve pertinent de le décrire sous l'angle psychanalytique, c'est pour cette raison que j'ai choisi la définition de Mirande (2010, p. 93) :

« Ce terme n'existe pas chez Freud, il désigne l'idéal au-delà du Moi idéal (et du narcissisme primaire) ainsi que de l'Idéal du Moi (et du narcissisme secondaire). »

D'après Fiske (2004, p. 248) :

« Le soi idéal représente ce que l'individu désire être ou ce que les autres veulent qu'il soit. Le soi idéal concerne les désirs, les vœux et les aspirations. »

Il est important à présent pour mieux cerner le concept d'estime de soi de présenter les théories anciennes ainsi que les récentes afin de démontrer l'évolution de la définition de ce concept.

2.5.2. Théories anciennes de l'estime de soi

Selon Duclos (2010, p. 11), la définition du concept de l'estime de soi date de 1890. Le psychologue américain William James avait précisé que l'estime de soi faisait partie de l'individu et se définissait par « *la cohésion entre ses aspirations et ses succès* ». Duclos précise que l'estime de soi était perçue comme un rendement ou un sentiment de compétence en corrélation avec les ambitions de la personne.

Une autre théorie proposée par Cooley, Coopersmith et Roosenberg, cités par Dupras (2012, p. 4) est que : « *L'estime de soi désignerait la perception que chacun a de sa propre valeur, dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne (estime de soi globale).* »

J'aimerais également préciser que, d'après Harter, Marsh et Rosenberg, cités par Dupras (ibid., p. 7), l'estime de soi : « *[...] reflète également l'évaluation à l'égard de ses propres compétences ou qualités dans des domaines de vie spécifiques (estime de soi spécifique à un domaine de fonctionnement).* »

2.5.3. Théories récentes de l'estime de soi

Duclos, Laporte & Ross (2002, p. 8) affirment que l'estime de soi est la valeur que la personne s'accorde dans les différents aspects de la vie. En effet, ils expliquent qu'une personne peut avoir une bonne opinion d'elle-même au travail mais par contre ressentir une mauvaise estime de soi en tant que parent.

Selon le psychosociologue, Salomé (2007, p. 49) :

« L'estime de soi est la rencontre de plusieurs mouvements qui vont coexister ou se combattre à l'intérieur d'une personne, et cela au moins sur deux plans [...] »

Il précise que le premier plan concerne le fait de confronter l'image que chaque individu a de soi par rapport à l'image idéalisée qu'il aimerait avoir de lui-même. Le deuxième plan expliqué par Salomé est lié aux tensions engendrées par les attentes ainsi que par ce que désire l'entourage de la personne.

D'après Salomé (2007, p. 49-50-51), l'estime de soi est influencée par les capacités suivantes :

- *« La capacité à développer de l'amour envers soi-même (ce qui est largement censuré dans notre culture, où on nous demande d'aimer son prochain et de le faire passer avant nous !).*
- *La capacité à oser se faire confiance (alors que nous recevons beaucoup trop souvent des messages disqualifiants, de par le fait que notre entourage voit le plus souvent ce que n'avons pas fait plutôt que ce que nous faisons!)*
- *La capacité à s'affirmer et à se positionner, ce qui suppose de se reconnaître une certaine valeur (en ayant le sentiment d'avoir une place qui compte pour les personnes significatives de l'entourage et la confirmation qu'une partie de ce que nous faisons est reconnue, appréciée, validée).*

- *La capacité à ne pas dépendre entièrement du regard des autres sur soi ou de l'intérêt qu'ils peuvent nous porter ! »*

Dans le passage précédent, Salomé a intégré les trois composantes principales de l'estime de soi lors de la description des diverses capacités qui l'influencent. Je vais les détailler par les propos d'André et Lelord (2007, p. 16-17-20).

1) L'amour de soi

D'après André et Lelord (ibid., p. 16), l'amour de soi est l'aspect le plus important à la différence de s'estimer, qui signifie s'évaluer. Le fait de s'aimer n'a pas de conditions. D'après les auteurs, la personne devrait s'aimer malgré ses défauts, ses limites, malgré les échecs rencontrés et les déceptions; par conséquent s'aimer telle qu'elle devrait être possible grâce à une voix intérieure qui lui dit qu'elle est digne de recevoir de l'amour et du respect. En effet, comme expliqué précédemment, André et Lelord affirment que le fait de s'aimer de manière inconditionnelle ne dépend pas des performances de la personne, mais est lié à sa capacité à résister aux difficultés qu'elle rencontre suite à un échec. Ils précisent qu'elle a la capacité de se reconstruire suite à une déception.

2) La vision de soi

D'après André et Lelord (ibid., p. 17), la vision de soi est la deuxième composante de l'estime de soi. Celle-ci correspond au regard que la personne porte sur elle-même, ce genre d'évaluation concernant ses qualités et ses défauts, qui peuvent être réels ou non. Les auteurs précisent que, dans ce processus d'évaluation, le point crucial, c'est la conviction d'avoir des forces et des faiblesses.

3) La confiance en soi

Selon André et Lelord (ibid., p. 20), avoir confiance en soi signifie que la personne pense être capable d'agir de manière adéquate dans des situations jugées importantes. Les auteurs affirment que la confiance en soi est une conséquence de l'amour de soi et de la vision de soi, elle pourrait par conséquent, sembler moins essentielle. André et Lelord affirment que son rôle semble être décisif pour autant que l'estime de soi a besoin d'actes afin de se développer, comme par exemple, toutes sortes de petites réussites quotidiennes.

Ce dernier point me permet de faire le lien avec le séjour de rupture organisé par l'association « Il Sorgitore » en collaboration avec la « Fondation Amilcare ». Grâce aux entretiens exploratoires, à la rencontre des jeunes et de l'équipe qui ont participé au projet éducatif de l'année 2013, et au site de l'association « Il Sorgitore », j'ai pris conscience que ce projet éducatif vise, entre autres, à accroître la confiance en soi des adolescents qui y prennent part. Je suppose que le fait de ne pas parvenir à relever des défis peut avoir des conséquences négatives sur la confiance en soi des participants. Je pense que c'est également pour cette raison que les jeunes sont suivis par des professionnels tout au long du séjour de rupture.

2.5.4. Racines de l'estime de soi et les facteurs positifs/négatifs qui l'influencent

Au fil de mes lectures, j'ai compris que l'estime de soi est une composante de l'être humain qui ne dépend pas uniquement de lui mais qui est influencée de manière significative par les proches et les personnes plus intimes qui font partie de la vie de l'individu.

Selon André et Lelord (ibid, p. 80):

« Les débuts de l'estime de soi sont en fait tout simplement corrélés à ceux de la conscience de soi. [...] Il semble que ce soit vers l'âge de huit ans que les enfants

accèdent à une représentation psychologique globale d'eux-mêmes qui peut être mesurée et évaluée scientifiquement. Ils sont alors capables de dire qu'ils sont au travers de différentes caractéristiques – aspect physique, traits de caractère – et de décrire leurs états émotionnels. »

Durant cette période, les enfants prennent de plus en plus conscience d'eux-mêmes, et le regard qu'ils posent sur cette nouvelle personne qu'ils découvrent au jour le jour constitue le fondement de leur future estime de soi. Selon André et Lelord, le fait que l'enfant voie de manière régulière des visages de parents souriants et qu'ils soient attentifs et disponibles a une importance capitale dans l'acquisition de l'estime de soi. On notera que, comme déjà énoncé dans le chapitre en lien avec la rupture, le lien parental joue un rôle déterminant dans le développement identitaire du jeune.

Dans la même idée, Salomé (2007, p. 51) explique :

« L'estime de soi va s'inscrire chez un enfant et plus tard se consolider chez un ex-enfant qu'on appelle un adulte, à partir de plusieurs facteurs qui seront présents ou pas dans son histoire :

*D'une part, de ce que j'appelle le **biberon relationnel**, qui est constitué par l'ensemble de messages envoyés dans notre direction par notre entourage proche (papa, maman ou ceux qui nous ont élevés également par les enseignants et les autres personnes significatives de notre histoire : partenaires amoureux, amis, collègues de travail...). Pour constituer un bon ancrage de l'estime de soi, il est nécessaire que l'essentiel de ces messages soient positifs, gratifiants, confirmants. »*

Salomé (ibid., p. 52) précise qu'un autre facteur pris en compte pour la consolidation de l'estime de soi est la façon dont un individu parvient à transformer les informations reçues et à les utiliser à bon escient afin de vivre des réussites.

De manière plus générale, il explique que l'élément qui renforce une bonne estime de soi est un environnement sécurisant et sensible aux attentes de la personne mais qui différencie les besoins et les souhaits de l'individu.

Selon André et Lelord (2007, p. 25), ce qui augmente l'estime de soi, c'est le sentiment de se sentir aimé, de réaliser qu'on plaît, qu'on est apprécié, qu'on est désiré ou populaire. D'après eux, l'autre facteur qui influence considérablement de manière positive l'estime de soi est le sentiment d'être compétent, performant, capable.

Concernant les aspects qui détruisent l'estime de soi, Salomé (2007, p. 52) relève ceux-ci:

« [...] principalement le doute sur nos origines [...]. La non-reconnaissance par ses géniteurs, le rejet par le père ou la mère, ou encore l'exposition trop fréquente à des messages toxiques [...]. L'expérience de l'injustice, de l'humiliation, de la soumission imposée sera aussi un des facteurs aggravants qui vont blesser l'estime de soi et l'empêcher de se développer. Ce sera aussi, plus tard, les risques d'un engrenage mortifère autour des jugements de valeur disqualifiants, de violences ou d'atteintes à l'intégrité physique et psychologique. »

Les entretiens exploratoires effectués avec le directeur de la « Fondation Amilcare » et la responsable de l'association « Il Sorgitore » m'ont permis de comprendre qu'une grande partie des adolescents vivant auprès de la fondation et participant au séjour de rupture ont des problématiques avec leurs parents biologiques. Le directeur a affirmé que les jeunes qui ont participé au voyage des années précédentes, ont pour la plupart un père absent et une mère en grande souffrance (toxicomanie, alcoolisme et autres problématiques). Il a relevé que ces jeunes ont probablement déjà vécu dans leur enfance des situations douloureuses dues aux messages

négatifs transmis par leur entourage. C'est une des raisons pour laquelle ils sont particulièrement fragiles et ont une mauvaise estime d'eux-mêmes.

Leur fragilité se manifeste par l'incapacité à surmonter les difficultés dans leur formation scolaire ou professionnelle et plus généralement dans leur quotidien et dans la relation avec l'autre. A ce sujet, André et Lelord (2007, p. 36) expliquent que la persévérance n'est pas une caractéristique qui distingue les personnes à basse estime de soi, qui ont tendance à abandonner dès qu'ils rencontrent des obstacles ou une opinion contraire à la leur.

Je me permets de souligner l'importance des éducateurs qui accompagnent des jeunes en institution. Ils n'ont pas la place des parents, cependant, ils deviennent une personne de référence pour les adolescents, et leurs propos ont certainement une importance capitale vis-à-vis des jeunes.

2.5.5. Estime de soi et bien-être

Pour conclure ce chapitre, je voudrais expliquer la raison pour laquelle j'ai décidé de traiter ce sujet.

A travers de mes lectures, je me suis aperçu que l'estime de soi est une composante très importante pour le bien-être de l'individu. C'est pour cette raison que j'ai choisi de comprendre comment les projets éducatifs établis par l'association « Il Sorgitore » en collaboration avec la « Fondation Amilcare » ont influencés les adolescents qui y ont participé ainsi que leur estime personnelle.

Beaucoup d'auteurs ont mis l'accent sur l'importance d'avoir une bonne estime de soi pour se sentir bien. Parmi eux, j'en ai choisi deux ; le premier est Martinot, professeur en psychologie sociale, qui affirme (2001, p. 484) : « *Les psychologues sociaux s'accordent pour reconnaître sa grande importance pour le bien-être psychologique et physique de tout individu.* »

Le deuxième est Salomé (2007, p. 54), qui, dans son livre, décrit ainsi l'importance de l'estime de soi :

« En résumé, l'estime de soi est une des composantes majeures dans la construction de tout être humain pour lui permettre de se relier au monde et de pouvoir vivre sa vie[...]pleinement]. Pour lui permettre également d'affronter avec plus de dynamisme avec ses propres ressources les différents écueils et difficultés inévitables qu'il aura à traverser tout au cours de sa vie. L'estime de soi est un élément majeur pour accéder à l'autonomie et éviter d'entretenir la dépendance affective (envers les autres) ou les addictions (prise de drogue et autres poisons) avec lesquelles certains vont aliéner leur vie. »

2.5.6. Le Self-Perception Profile for Adolescent

Comme je l'expliquerai dans le sous-chapitre « modification du projet », je voulais soumettre une grille aux participants du séjour de rupture de 2014 afin de mesurer l'évolution de leur estime personnelle. Malheureusement, le projet éducatif n'a pas eu lieu. Cependant, j'ai tout de même décidé de présenter brièvement cet outil d'évaluation car il pourrait faciliter l'analyse des données récoltées durant les entretiens, en me donnant des clés de lecture et d'autres indicateurs qui s'ajouteront aux hypothèses et sous-hypothèses que je formulerai. Certaines sous-échelles de cette grille que je mettrai en évidence dans ce sous-chapitre, me rappelleront également que l'estime de soi est un concept complexe qui est mesurable à travers ces sous-échelles, qui à leur tour sont influencées par différents facteurs. Précédemment, j'ai cité une définition de Harter et d'autres auteurs, car elle est en lien avec sa grille qui permet d'évaluer l'estime de soi des adolescents. En effet, Bariaud explique dans son article (2006, p.4) que Harter

a conçu le Self-Perception Profile for Adolescent (S.P.P.A) en 1988: « *Le S.P.P.A permet donc d'évaluer le sentiment qu'a le jeune de "ses compétences ou son adéquation" dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu'il a globalement de sa propre valeur en tant que personne.* »

Bariaud (ibid., p.4) affirme: « *Le S.P.P.A comporte donc au total neuf sous-échelles, huit pour les domaines spécifiques, et une pour la valeur globale de soi. Il est applicable à partir de 13 ans.* »

Certaines sous-échelles ne sont pas importantes dans le cadre de ma recherche, car elles ne sont pas applicables aux séjours de rupture auxquels les jeunes que j'intervièrerais ont participé.

Voici les sous-échelles que j'ai décidé de sélectionner, Bariaud (ibid., p.4):

« [...] 2. Acceptation sociale [...], 3. Compétence athlétique [...], 4. Apparence physique [...], 5. Compétence dans le travail [...], 7. Conduite [...] Évalue dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agir comme il est censé le faire, et éviter de se mettre en difficulté, 8. Amitié intime [...] »

J'aimerais relever que Dupras (2012, p.8) reprend les propos de Harter en affirmant que l'importance que les adolescents donnent aux sous-échelles (apparence physique, acceptation sociale, compétences athlétiques, [...]) et la conduite/moralité) présents dans la grille sont influencés par l'importance que les amis et leurs parents, ainsi que les personnes qui les soutiennent socialement accordent à ces divers domaines.

Harter, cité par Dupras (ibid., p.8) affirme: « *L'apparence physique, l'acceptation sociale et la compétence athlétique, parce qu'ils sont davantage valorisés par les pairs, seraient les domaines où la perception de compétence de l'adolescent serait liée à leur soutien.* »

Par conséquent, j'imagine que pour chaque jeune, ces divers paramètres ont probablement été influencés par les autres participants du séjour de rupture.

Harter, Marold et Whitesell cités par Dupras (ibid., p.8-9), expliquent que l'échelle qui correspond à la conduite/moralité et la compétence scolaire (que je n'ai pas retenue afin de m'aider dans la rédaction de l'analyse) sont les aspects que les parents retiennent comme les plus importants. En effet, la perception de la compétence que l'adolescent a dans ces deux domaines serait associée à la vision des parents.

Je suppose que ces autres paramètres ont été davantage influencés chez les adolescents par l'interaction des adultes présents lors du séjour de rupture. Effectivement, en suivant cette supposition, je pourrais présumer que l'équipe pourrait remplacer les adultes auxquels les adolescents donnaient de l'importance dans leur vie en Suisse. A ce propos, le directeur de la «Fondation Amilcare», m'avait donné deux exemples très fondamentaux concernant les professionnels présents durant le séjour de rupture. Il m'avait raconté qu'un jeune avait affirmé ceci: « *Moi, je ne faisais plus confiance aux adultes, en bateau, j'ai appris à leur faire un petit peu plus confiance et quand je suis descendu du bateau, je regardai les éducateurs d'une autre façon.* » Ce jeune avait ajouté: « *A la différence du foyer, sur le bateau, les adultes sont toujours présents.* »

On constate que la présence de l'équipe tout au long du séjour était fondamentale pour cet adolescent ainsi que pour les autres d'après le feed-back en novembre 2013. Pour lui, ce séjour lui a permis de faire davantage confiance aux adultes en général et ainsi avoir une vision plus positive en particulier des éducateurs qu'il côtoie quotidiennement. Le directeur a mis en évidence qu'une fois que le jeune était rentré au foyer, les éducateurs avaient confirmé ce changement.

Les jeunes ont vu leur estime personnelle fluctuer en fonction des difficultés qu'ils ont dû affronter durant le voyage. Effectivement, comme expliquent André et Lelord (2007, p. 26),

l'estime de soi a besoin d'être régulièrement entretenue, car c'est une dimension de notre personnalité qui est très fluctuante au vu des divers facteurs qui l'influencent négativement. J'estime que si des changements se sont produits, ces derniers ont été causés par différents éléments: les actions et les dires des éducateurs, des skippers, les dynamiques de groupe, le rapport avec les éducateurs et les autres professionnels présents sur le bateau ainsi que les différences intra-individuelles.

2.6. Le séjour de rupture

Dans ce chapitre, j'aborderai la définition du séjour de rupture ainsi que les deux concepts pédagogiques qui constituent le projet éducatif sur lequel se base ma recherche. Je développerai brièvement le concept de la thérapie d'aventure en intégrant les aspects que le séjour de rupture devrait favoriser chez les participants. Ce sous-chapitre sera enrichi par un parallèle entre le concept de sentiment d'efficacité personnelle et le séjour de rupture. J'approfondirai plus particulièrement le concept de l'apprentissage par l'expérience, en évoquant les principes fondamentaux qui le caractérisent. Les diverses caractéristiques de l'Expérientiel seront présentées ainsi que des réflexions concernant le séjour éducatif de 2013.

2.6.1. Définition du concept de séjour de rupture

Il est essentiel de définir en quoi consiste un séjour de rupture, pour ce faire, je m'appuierai sur la définition de Le Breton et Marcelli (2010, p.493):

« Il s'agit donc bien de faire rupture non seulement avec des lieux et des personnes familières, mais aussi avec des habitudes, des codes socioculturels, voire des rituels spécifiques. [...] Concrètement ces "ruptures" prennent la forme de voyages à caractère initiatique (traversées d'un désert, expéditions humanitaires, découvertes d'une autre culture, explorations,...), d'entreprises sportives (raids, rallyes, escalades, trekkings, frégates, croisières,...), d'engagement dans une activité communautaire (fermes, élevages, artisanats,...). Dans tous les cas, ce qui est proposé aux jeunes relève d'une prise de risques contrôlée par des adultes à qui il faudra désormais et parfois pour la première fois faire confiance. »

A travers mes lectures, j'ai compris que le séjour de rupture intègre plusieurs notions en fonction du type de séjour. Comme l'expliquent, Le Breton et Marcelli dans la définition citée précédemment, il existe différentes modalités pour mettre sur pied ce genre de projet.

J'ai choisi de présenter les deux concepts qui sont à la base des projets éducatifs sur lesquels est basé ma recherche; qui sont: « la pédagogie de l'aventure ou thérapie d'aventure » et « l'apprentissage par l'expérience ».

2.6.2. La pédagogie de l'aventure ou thérapie d'aventure et les aspects que le séjour de rupture de l'association « Il Sorgitore » favorise

Suite à plusieurs recherches, j'ai constaté qu'on trouve beaucoup de littérature anglophone à ce sujet mais en revanche, il est difficile d'en trouver autant en français ou en italien. De ce fait, j'ai décidé d'expliquer brièvement ce premier concept et de détailler le concept de l'apprentissage par l'expérience. Il faut savoir que la pédagogie d'aventure est une typologie de pédagogie expérientielle.

A travers mes lectures, j'ai compris que le terme pédagogie d'aventure ou thérapie d'aventure sont spécifiquement francophones alors qu'en anglais on les nomme « l'adventure therapy ».

Wilsons et Lipsey, cités et traduits par Saint-Martin (2012, p.79) affirment que l'« adventure therapy » est : *« un terme générique se référant à des méthodes d'apprentissages expérientielles, basée sur le groupe et orientée vers le changement. »*

D'après Saint-Martin, elle permet d'acquérir des compétences variées afin de gérer les événements de la vie de manière adéquate (difficultés familiales ou les difficultés rencontrées avec les pairs).

Selon Richard and Peel, cité par Lemellin (2014) sur le site de l'« équipe face aux vents », la thérapie d'aventure, à l'opposé de l'aventure thérapeutique, utilise de manière intentionnelle des activités dans un contexte d'aventure dans lesquels des défis sont à relever. Cette thérapie d'aventure est un moyen psychothérapeutique qui vise à favoriser le changement chez le participant. Kimball, cité à nouveau par Lemellin (2014), affirme que la thérapie d'aventure permet aux participants de vivre des situations de stress élevé durant une longue période dans le but de faire émerger les caractéristiques individuelles de chaque participant ainsi que *« les comportements dysfonctionnels, les difficultés de gestion du stress, les processus intellectuels, les conflits, les besoins et les réponses émotionnelles. »*

Il est intéressant de mettre en évidence que Schnell et al., cités par Lemellin (2014) expliquent que le fait d'établir des objectifs communs entre le thérapeute et le participant favorise l'auto-responsabilisation, l'autonomisation et engendre de l'optimisme concernant le programme de traitement.

Il est vrai que dans les modalités du séjour de rupture de l'association « Il Sorgitore », il n'y a aucune possibilité pour les participants de co-construire des objectifs avec les professionnels. Ils avaient déjà été fixés avant les séjours de 2012 et 2013 et sont restés les mêmes. Cependant, l'équipe de professionnels est ouverte aux propositions des jeunes, prête à trouver des compromis et à faire des concessions dans le but de les aider à dépasser les difficultés, l'idée étant d'adapter les tâches, afin qu'ils parviennent à les accomplir. En agissant ainsi, l'équipe donne la possibilité aux jeunes de se perfectionner, en les conseillant afin qu'ils soient capables d'affronter seuls les prochaines difficultés qu'ils rencontreront.

Ci-dessous, voici une présentation des aspects que le projet éducatif en bateau à voile devrait favoriser chez les participants, d'après le site de l'association « Il Sorgitore »:

- *« le développement des relations sociales*
- *l'augmentation de la confiance en soi et envers les autres*
- *la confrontation avec ses limites et la découverte de ses ressources*
- *la valorisation de l'engagement et la responsabilisation*
- *la gestion et le dépassement du stress et des difficultés*
- *l'aptitude à supporter des rythmes soutenus de par la rupture avec l'environnement habituel, par l'effort physique et psychologique, par la nécessité de travailler en groupe et de collaborer sur une durée relativement longue. »*

Il est important de relever que la facilitation des aspects cités ci-dessus, ne dépend pas uniquement du projet et de la qualité de l'équipe engagée dans l'accompagnement des adolescents que j'interviewerai. En effet, l'amélioration de ces composantes chez le jeune dépend, tout d'abord, de son désir à vouloir reprendre sa vie en main, de sa capacité à travailler sur lui-même ainsi que celle qui consiste à intégrer les divers apprentissages que ce séjour de rupture occasionne.

D'après Gass et Hans cités par Lemellin (2014) la thérapie d'aventure se définit comme étant l'apprentissage par l'action, elle permet ainsi de renforcer le sentiment de compétence des participants. Il précise que cette thérapie développe la motivation chez le participant à travers son implication et l'accomplissement des responsabilités qu'il assume.

Dans le chapitre concernant l'estime de soi, l'un des facteurs qui l'influence positivement est le sentiment d'être compétent. Cet aspect est un des éléments travaillés avec les jeunes qui ont participé aux séjours de rupture de 2012 et 2013, étant donné qu'il est intégré dans la thérapie d'aventure. Ce sentiment a été nommé « sentiment d'efficacité personnelle » par Bandura et il le décrit ainsi (2003, p.12):

« Les individus contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité personnelle, dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle. Les hommes sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. [...] Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle. L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités. »

Richards et Peel cités par Lemellin (2014) sur le site de « l'équipe face aux vents », expliquent que la thérapie d'aventure est singulière étant donné qu'elle intègre un élément distinctif et mémorable. Effectivement, ils ajoutent que pour les personnes qui participent à ce genre de thérapie d'aventure, il est difficile d'oublier les moments spécifiques, les challenges, les réussites; dus aux effets physiologiques de l'endorphine et de l'adrénaline.

2.6.3. L'apprentissage par l'expérience

Comme l'explique Kerjean (2006, p.17) « L'apprentissage par l'expérience » dérive du nom « l'Expérientiel Learning » qui selon sa position dans la phrase sera nommé « l'Expérientiel » ou « L'apprentissage par l'expérientiel ».

L'apprentissage par l'expérience englobe douze principes, comme l'explique Kerjean (ibid., p.18) en citant l'AE (Association for Experiential Education, Etats-Unis). En effet, selon lui, pour que l'expérience puisse porter ses fruits, elle doit se pratiquer dans des conditions particulières.

J'ai décidé d'alterner divers principes qui sont à la base de l'apprentissage par l'expérience avec certaines caractéristiques expliquées par Kerjean qui cite le « Journal of Management Development » rédigé par McEvoy et Buller, qui font de l'Expérientiel une pédagogie valable. Ces caractéristiques mettent également en évidence les points faibles de l'Expérientiel. J'associerai les ressemblances entre les principes de l'Expérientiel avec ceux du séjour de rupture organisé par l'association « Il Sorgitore ». La possibilité de faire des liens entre la théorie et la pratique, m'est donnée grâce aux entretiens exploratoires menés avec les responsables et les collaborateurs du projet éducatif.

Je développerai ci-dessous neuf principes sur les douze établis par Kerjean (ibid, p.18): « **Premier principe : un choix rigoureux d'expériences sous-tendues par la réflexion, l'analyse critique et la synthèse.** »

Kerjean affirme que pour que l'exercice soit en adéquation avec les participants, il faut que la situation ait une valeur de métaphore.

Il précise que cette expérience « doit avoir une structure et une complexité proches de situations de la vie réelle (isomorphisme), qui exclut les programmes prédéfinis [...] » Il ajoute que pour qu'un

exercice contribue à ce que la personne retire des apprentissages, il faut qu'une réflexion y soit associée, l'exercice en soit ne suffit pas.

Voici le deuxième principe de l'Expérientiel, Kerjean (ibid., p.19): « **Deuxième principe: des problèmes à résoudre permettent de multiples solutions, afin de solliciter l'initiative, la prise de décisions et la responsabilité des résultats.** »

Comme l'affirme Kerjean (ibid., p.23) un aspect qui rend si efficace l'Expérientiel est le fait qu'il renforce la confiance en soi. En effet, il explique que c'est une porte de communication entre la capacité et l'action ; ce qui signifie que lorsqu'on a confiance en soi, on parvient à transformer nos pensées (désirs, objectifs) en actions. Il n'y a pas qu'une unique et bonne solution pour tous les problèmes que les personnes sont appelées à rencontrer. Kerjean (ibid., p.24) précise que c'est à travers de longs efforts raisonnés et grâce à une bonne confiance en soi que les problèmes seront résolus.

Lors du séjour de rupture organisé par l'association « Il Sorgitore », les jeunes qui y participent sont confrontés à un nouvel environnement ainsi qu'à de nouvelles situations. Comme me racontait la responsable du projet lors de l'entretien exploratoire, ils doivent apprendre à cohabiter sur un bateau à voile où les espaces sont restreints. Ils doivent accomplir des responsabilités qui leur sont confiées et apprendre à réfléchir et à agir de manière différente qu'habituellement. Ce qui est ressorti de ces entretiens exploratoires, c'est qu'au fil du temps, les participants apprennent à fonctionner comme une famille et ainsi à compter les uns sur les autres. Ce processus semble être facilité par les espaces restreints et les diverses tâches qu'ils sont amenés à accomplir. En effet, ils doivent se coordonner au mieux afin que le bateau puisse naviguer correctement, avec l'aide ou la supervision des skippers et de l'éducateur.

Kerjean énonce le troisième principe (ibid., p.19): « **Troisième principe: les apprenants sont activement incités à se poser des questions, explorer, expérimenter, être curieux, résoudre des problèmes, être créatifs et se forger une opinion.** »

D'après lui, (2006, p.19) la personne qui apprend participe à une auto-formation, soutenu par des facilitateurs. Il explique que les apprentissages sont plus intenses et durables si le participant les intègre à travers l'utilisation de son corps grâce à son expérience et à ses propres découvertes. Selon lui, la particularité de l'apprentissage expérientiel est que la personne qui « forme » suit le groupe tout en restant au deuxième plan car ce sont les participants qui se forment eux-mêmes.

Kerjean (ibid., p.19) explique un autre principe de l'Expérientiel: « **Quatrième principe: les apprenants sont impliqués intellectuellement, émotionnellement, socialement, affectivement, et physiquement.** »

Ce principe permet aux jeunes de prendre conscience de la tâche effectuée. Il relève que l'apprentissage se fait à travers le corps, le cœur et l'esprit et qu'il est important de prendre en compte les émotions.

Il affirme (ibid., p.22) que ce qui rend l'Expérientiel si efficace, qui est scientifiquement prouvé, c'est l'attention et la motivation des participants. D'après lui, lors de l'Expérientiel, les participants peuvent éprouver diverses émotions intenses (anxiété, frustration, colère, peur). Il explique que certaines expériences (ex: escalade, parcours dans les arbres) qui se déroulent à l'extérieur peuvent être perçues comme un danger physique ou psychologique important et par conséquent, le stress provoqué rend pratiquement impossible la prise de recul des participants face à l'expérience. Il arrive aussi qu'il survienne lorsque la personne ne parvient pas à accomplir une tâche en présence de collègues, supérieurs hiérarchiques, ou d'autres.

Kerjean affirme (ibid., p.23): « *les participants peuvent ressentir la peur d'être incompetents, de perdre le contrôle, de trop se révéler, de ne pas être acceptés pour ce qu'ils sont, etc.* »

Ce que je viens de mettre en évidence grâce aux propos de Kerjean, aurait pu se vérifier auprès des jeunes que j'interviewerai. Une raison qui aurait pu créer ce type de situations est le fait que les participants n'ont probablement pas réussi du premier coup à faire face seuls aux difficultés rencontrées sur le bateau. En effet, une traversée océanique est un grand défi. Lors de la rencontre en novembre 2013, les adolescents expliquaient qu'ils avaient vécu des moments éprouvants accompagnés de sentiments tels que la peur, l'anxiété, etc..... Lors du séjour de rupture, les skippers mais surtout l'éducateur encadrent le groupe de jeunes dans le but que la dynamique puisse être un soutien pour chaque individu.

Kerjean relève l'importance d'avoir un climat psychologique qui puisse soutenir les participants, déjà au début du programme expérientiel. Il précise que les professionnels doivent établir une relation de confiance et d'aide mutuelle avec les bénéficiaires et s'assurer que les membres du groupe puissent l'expérimenter.

Il affirme (ibid., p.23): « *Une telle relation rend possible la prise de risques et augmente la mise à découvert et le **feedback**, ainsi que le développement d'autres compétences relationnelles durant le programme.* »

Concernant le quatrième principe, Kerjean (ibid., p.26) explique que les éléments qui rendent l'Expérientiel efficace sont les divers programmes, activités, possibilités, qui permettent d'activer et de libérer les énergies au niveau physique, émotionnel, mental et spirituel. D'après lui, les activités expérientielles intègrent un aspect physique, ce qui permet aux participants de décompresser. Le partage des expériences qui mettent les jeunes à l'épreuve facilite la création des liens et contribue à rendre l'interaction efficace.

Voici un autre principe de l'Expérientiel décrit par Kerjean (ibid., p.19):

« **Cinquième principe: les résultats de l'apprentissage sont personnels et constituent les bases de futures expériences et enseignements.** Contrairement à des enseignements théoriques, les résultats sont subjectifs. Ils ne sont pas une fin en soi, mais le début d'un chemin, un déclic, une prise de conscience qui aura des prolongements conscients et surtout inconscients, longtemps après [...] »

Concernant ce principe, je peux affirmer que lors de la rencontre en novembre 2013 avec les jeunes et l'équipe qui avaient participé au séjour de rupture, j'ai pu comprendre que chaque participant avait vécu une expérience intense. Certains avaient expliqué que grâce aux propos, aux actions, à la présence d'un éducateur ou d'un skipper, ils avaient mené d'importantes réflexions. Ils avaient saisi par exemple des aspects importants concernant leur fonctionnement et mis en place des stratégies qui contribuaient à leur bien-être. Le fait d'avoir interviewé des jeunes partis en 2012 et en 2013 leur aura probablement permis de prendre du recul face à leur expérience, de se remettre en questions et/ou déclencher des prises de consciences. La responsable du projet « Il Sorgitore » avait relevé que mêmes les jeunes qui avaient décidé de quitter l'aventure, avaient pu dès lors, mener des réflexions, notamment par le soutien des éducateurs, une fois qu'ils avaient réintégré le foyer.

Je partage l'idée de Kerjean concernant l'imprévisibilité des apprentissages que les participants peuvent retirer d'un programme expérientiel. A mon avis, cela dépend de beaucoup de facteurs (dynamique de groupe, style du/des facilitateur/s, typologie d'expérience, etc....) qui entrent en relation avec les singularités de chaque individu. Il peut y avoir tout de même des similitudes en termes de résultats concernant les apprentissages et les prises de consciences.

Kerjean (ibid., p.20) décrit un autre principe:

« **Septième principe: le facilitateur et l'apprenant peuvent expérimenter la réussite, l'échec, l'aventure, la prise de risques et l'incertitude, sans que les résultats de l'expérience puissent être**

totalement prévisibles. C'est une différence essentielle avec la transmission des savoirs. L'intervenant ne doit pas prévoir les enseignements que les participants en tireront. »

Kerjean (ibid., p.20) explique un autre principe:

« Huitième principe: les situations permettent aux apprenants et aux formateurs d'explorer leurs propres valeurs. Cette action en profondeur sur les croyances est rendue possible par la nature et la structure des situations proposées, ainsi que par la forte implication qu'elles suscitent; apprendre à donner du sens à une expérience peut s'appliquer à sa vie, à ses choix, à sa doctrine personnelle. »

Un autre aspect qui rend efficace l'Expérientiel selon Kerjean (ibid., p.24) qui cite le « Journal of Management Development » rédigé par McEvoy et Buller, est le fait que si les personnes qui participent à ces programmes réfléchissent de manière métaphorique, elles seront avantagées car elles en retireront probablement des bénéfices. D'après lui, si le participant saisit le sens d'une métaphore, une transformation au niveau personnel et organisationnel peut être favorisée.

Ces apports théoriques permettent de faire un parallèle avec le projet établi par l'association « Il Sorgitore ». En effet, monter sur un bateau à voile pour effectuer une traversée océanique signifie affronter l'inconnu et toutes les difficultés qui en découlent. Cela représente de manière métaphorique un espoir pour les participants de surmonter les obstacles dans leur vie par la suite. Le fait qu'ils appliquent ce qu'ils ont appris suite au séjour de rupture ne dépend pas uniquement d'eux mais également des capacités de l'équipe à transmettre des apprentissages. Toutefois, comme l'expliquait le directeur de la « Fondation Amilcare », une fois les jeunes rentrés en Suisse, ils n'y parviennent pas tous.

Le dernier principe de l'Expérientiel concerne le rôle du facilitateur qui ressemble à celui de l'éducateur ou du skipper selon le type de situations.

Kerjean (ibid., p.20) affirme:

« Neuvième principe: l'essentiel du rôle du facilitateur est de concevoir des situations souhaitables, de poser des problèmes et des limites, de soutenir les apprenants, d'assurer la sécurité physique et émotionnelle, et de faciliter le processus d'apprentissage. »

D'après lui le facilitateur devrait avoir la prédisposition de favoriser des prises de conscience ainsi que des apprentissages en intervenant le moins possible dans le groupe, sauf dans le cas où il est question de la mise en danger des participants.

Kerjean (ibid., p.20) ajoute:

« [...] comme disent les professionnels de l'Expérientiel, "ce sont les choses qui parlent d'elles-mêmes", cela signifie qu'il est préférable que les faits, judicieusement "mis en scène", provoquent seuls une prise de conscience de l'apprenant, sans l'intervention du facilitateur; il est illusoire d'attendre le même résultat en associant un technicien (artiste, sportif, etc.) et un formateur (consultant, psychologue, etc.). »

Dans ce dernier principe, Kerjean met l'accent sur le fait que les bénéficiaires d'un programme expérientiel devraient réussir à en retirer tout seul des apprentissages. Cependant, l'équipe en tant que facilitatrice pendant le projet éducatif a eu une importance majeure dans le processus de conscientisation des participants. Ceci s'explique par le fait que les jeunes étaient particulièrement fragiles et n'avaient pas de notion concernant la navigation.

Suite à cette clarification, dans le chapitre suivant, je présenterai le travail de l'éducateur spécialisé, qui durant le séjour de rupture se rapproche de celui du skipper.

2.7. L'éducateur spécialisé

Dans ce chapitre, je m'intéresserai d'abord à la définition de l'éducateur spécialisé. J'expliquerai ensuite ses principales fonctions et ses tâches. J'aborderai le concept de relation éducative. Pour terminer, je traiterai brièvement du concept d'acte éducatif en lien avec la gestion du groupe.

2.7.1. Définition du métier d'éducateur spécialisé

Brichaux (2012, p.13) décrit parfaitement cette profession:

« Quel que soit son lieu d'exercices, le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de "rationalité limitée" requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun (kairos), une inventivité pédagogique, un agir "improvisationnel" et un respect inconditionnel de la dimension éthique. »

2.7.2. Fonctions et tâches

Selon les particularités et la philosophie de l'institution ainsi que les besoins spécifiques de la population, l'éducateur spécialisé assume diverses fonctions et tâches. Je tenterai de regrouper celles que l'on retrouve chez tous les professionnels.

D'après le « Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes » (2001, p.2), l'éducateur spécialisé assume ces fonctions et ces tâches:

➤ **Fonction d'accompagner et éduquer :**

- Construire un projet de vie réaliste et réalisable pour la personne, en prenant en considération la situation sociale, familiale et personnelle.
- Instaurer une relation privilégiée avec les bénéficiaires grâce à des moyens adaptés.
- Définir avec le bénéficiaire un projet personnalisé et en déceler les limites.

➤ **Fonction de relayer:**

- Préserver ou établir les liens avec le réseau social du bénéficiaire ainsi qu'avec les organes sociaux.
 - Associer l'entourage du bénéficiaire à son projet, en mettant en valeur les compétences de son réseau social.
 - Favoriser la capacité et l'envie chez le bénéficiaire d'établir un réseau social.
- Il a également une fonction de collaborateur, d'acteur social et politique (citoyenne).

Grâce à ces derniers apports théoriques, on comprend que les profils des éducateurs ainsi que ceux des skippers ont le rôle de facilitateurs dont parlait Kerjean. Il s'agit d'une personne qui permet au jeune de s'approprier des actions, d'accomplir des tâches et d'assumer des responsabilités. Ainsi, au fil des mois, il pourra développer, entre autres, sa confiance en soi.

2.7.3. Relation éducative

Il est fondamental d'expliquer le concept de relation éducative afin de mettre en évidence comment celle-ci se manifeste et les buts que l'éducateur spécialisé poursuit afin de la mettre en place.

Gaberan (2003, p.42) affirme: « *La relation éducative n'est pas dans l'injonction à parler mais dans le détour, l'errance, la perte de temps, la confiance et le partage. La relation éducative est dans le cheminement qui va des maux subis aux mots consentis.* »

Pour lui, le travail commence lorsque la personne essaie de mettre des mots sur ses maux. D'après lui, chaque moyen peut être adéquat pour entamer avec le bénéficiaire ce processus. Il ajoute que si l'éducateur effectue une telle tâche, c'est parce qu'il réalise qu'en agissant ainsi, il met en place un moyen pour discuter avec le bénéficiaire.

Le directeur de la « Fondation Amilcare » et la responsable de l'association « Il Sorgitore » ont expliqué qu'il était difficile pour les adolescents de quitter leur domicile ainsi que leurs habitudes. D'après eux, la participation au séjour de rupture signifiait restreindre voire rompre les communications avec leur entourage. La responsable m'avait expliqué qu'un jeune avait refusé de partir car il se sentait obligé de protéger sa mère.

J'ai réalisé que le rôle de l'éducateur ainsi que du reste de l'équipe est de créer une relation éducative avec les adolescents, emplie de confiance, essentielle surtout lors de la préparation au départ et durant les premières semaines de navigation. Elle permet aux adolescents d'être mis en confiance avant le voyage, d'être rassurés et motivés davantage à se lancer dans une nouvelle aventure.

Gaberan (ibid., p.49) souligne que dans le processus de création de la relation éducative, une confiance s'établit de manière progressive, cependant, elle n'est jamais acquise et en perpétuelle évolution.

Au final, le but de la relation éducative, selon Gaberan (ibid., p.49) est: « *[...] de les aider [les bénéficiaires] à passer d'un état où ils subissent leur "être-là au monde" à celui où ils parviennent à exprimer leurs choix et à assumer leurs actes. Les éducateurs définissent ce passage comme étant l'accès à l'autonomie.* »

Ce dernier apport théorique me permet de faire le parallèle avec le séjour de rupture. Effectivement, les jeunes qui y participent parviennent à se renforcer et à devenir ainsi des personnes fortes et autonomes.

2.7.4. Gestion du groupe et action éducative

A travers les entretiens exploratoires, j'ai compris qu'au sein de l'équipe, l'éducateur est le responsable principal du groupe, les skippers en sont également co-responsables. Suite au feedback de 2012, l'équipe qui a organisé le séjour de 2013 a décidé que l'éducateur reste à bord durant le premier mois et rejoint les participants à la fin du séjour.

Le but principal de l'éducateur est d'encadrer le groupe ainsi que de gérer les dynamiques. C'est un élément essentiel dans ce genre d'expérience, notamment à cause des espaces restreints. Il est intéressant de relever que ceux-ci peuvent être la cause de conflits et à la fois une manière de développer l'entre-aide.

Le concept d'acte éducatif est décrit ainsi par Rouzel (2000, p.109): « *[...] apprendre à un autre à faire avec ce qui le dépasse, dans l'espace social et dans l'espace psychique. C'est cela même qui se joue dans l'espace de rencontre des médiations.* »

Rouzel, éducateur spécialisé et psychanalyste donne la définition psychanalytique du concept d'acte éducatif (ibid., p.209):

« [...] l'acte n'est pas l'action, l'acte n'est pas l'agir. Il n'apparaît qu'au prix d'un certain déplacement, dans l'après-coup. L'après-coup est un concept de Freud, nachträglichkeit, en allemand, c'est un processus d'inscription par lequel un sujet construit, après que cela s'est passé, le sens de ce qui lui est arrivé. »

A ce propos, j'aimerais préciser que lors du feed-back en novembre 2013, certains participants ont souligné que la possibilité d'avoir beaucoup de temps pour réfléchir à bord du bateau ainsi que la façon dont laquelle l'équipe agissait, leur ont permis de saisir le sens et l'importance des actes éducatifs.

Les actes éducatifs que les professionnels ont effectués durant le séjour de 2013 ont probablement été fondamentaux pour résoudre ou éviter diverses problématiques au sein du groupe. Effectivement, ils ont tenté d'accompagner les participants vers une plus grande connaissance d'eux-mêmes et de favoriser le renforcement de certains aspects évoqués précédemment (aspects favorisés par le séjour de rupture mis en place par l'association « Il Sorgitore »). Toutefois, il est intéressant de souligner, même si cela peut sembler banal, que le travail social s'inscrit dans le champ des sciences humaines. De ce fait, une science humaine n'est ni mathématique ni précise et comme l'affirme Rouzel (ibid., p.143), la décision de s'éduquer reste au sujet:

« [...] Nous n'avons pas le pouvoir de former ni d'éduquer qui que ce soit. Seul le sujet dans sa confrontation au monde, aux autres et à soi-même est en formation. »

En conclusion, l'équipe s'est engagée afin de donner un avenir meilleur aux jeunes, cependant, ce seront eux qui décideront d'intégrer ou non les apprentissages réalisés durant le voyage, dans leur vie.

2.8. Résumé des apports théoriques

A travers le cadre théorique et les informations récoltées lors des entretiens exploratoires et lors du feed-back du séjour de rupture de 2013, j'ai développé plusieurs concepts afin d'expliquer les divers aspects qui font partie du séjour de rupture mis en place par l'association « Il Sorgitore ». Il me semble donc judicieux de mettre en lumière les aspects que je retiendrai pour ma question de recherche.

- Il faudra retenir que les adolescents qui s'engagent à participer au séjour de rupture se retrouvent tous dans une situation de grande souffrance au vu de leur parcours chaotique et c'est pour cette raison qu'ils vivent auprès de la « Fondation Amilcare ». Leur parcours les ont fragilisés et leur ont empêchés de se construire une identité solide qui leur permette de gérer les difficultés quotidiennes. La fragilité qui caractérise ces adolescents est une basse estime d'eux-mêmes. Comme il a été mis en évidence auparavant, avoir une bonne estime de soi favorise le bien-être de l'individu et lui permet d'affronter au mieux les difficultés auxquelles le quotidien le confronte régulièrement. Par conséquent, en période d'adolescence, avoir une bonne estime de soi est fondamental pour que le jeune puisse vivre au mieux cette étape de sa vie.

L'estime de soi est un processus qui est influencé à différents aspects (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) en fonction des événements marquants auxquels on est confronté dans la vie.

- Il faudra également retenir qu'au début de l'année 2012 ainsi qu'au début de l'année 2013, l'équipe de professionnels de l'association « Il Sorgitore » avait présenté le projet éducatif

auprès de la « Fondation Amilcare » : un séjour de rupture en bateau à voile de trois mois, destiné à des adolescents qui se trouvent en rupture familiale et en rupture scolaire ou professionnelle. Ce voyage leur donne d'abord la possibilité de se distancer de leurs problématiques qui ne leur permettent pas de prendre leur vie en main tant privée que professionnelle. Ce projet éducatif intègre le concept de l'apprentissage par l'expérience et de la thérapie d'aventure. Ce séjour et l'influence d'une équipe de professionnels (éducateurs et skippers) devraient permettre aux adolescents qui y participent de déclencher un processus de changement. Plus précisément, de créer un terrain favorable à ce déclic grâce à : l'apprentissage de la gestion du stress, l'accomplissement de tâches, le devoir d'assumer des responsabilités, l'entraide, le dépassement de leurs propres limites et de leurs propres difficultés.

- Le rôle des éducateurs et des skippers sont très importants, notamment par le fait qu'ils accompagnent les jeunes du début du projet (présentation) jusqu'à la fin. Les éducateurs présents lors des deux séjours de rupture (2012-2013) ont géré les dynamiques de groupe à bord du bateau. En effet, ils visaient comme objectif la création d'un lien de confiance avec les participants, afin de devenir des points de repère pour ces jeunes. Leur rôle est très important, surtout durant les premières semaines de navigation, car à travers leurs interventions, ils doivent permettre le renforcement de la cohésion du groupe et favoriser la résolution de conflits.

Ce résumé me permet donc d'affiner ma question de départ en formulant ainsi une question de recherche qui me permet d'intégrer les aspects que je viens de mettre en évidence.

3. Question de recherche

Le résumé précédent indique qu'on est en présence de jeunes en rupture qui ont une faible estime d'eux-mêmes. Le séjour de rupture ainsi que les profils des accompagnateurs semblent remplir les conditions qui permettent aux participants de développer leur estime personnelle.

De ce fait, je questionnerai une partie des jeunes qui ont participé au séjour de rupture de 2012 et à celui de 2013, afin de savoir comment ils l'ont perçu. Ces entretiens me permettront de comprendre comment leur estime personnelle a été influencée, entre autre, par l'encadrement de l'équipe et si celui-ci leur a permis de terminer l'expérience.

J'ai donc élaboré la question de recherche de la manière suivante:

« Comment l'encadrement et les modalités du séjour de rupture selon la perception des participants jouent un rôle pour développer certaines composantes de leur estime personnelle? »

4. Hypothèses

Je tiens à préciser que l'émission des hypothèses a été facilitée par les apports théoriques de Cadière (2013, p.77-80).

A travers le cadre théorique ainsi que lors des entretiens exploratoires, j'ai constaté que l'éducateur spécialisé et les autres professionnels de la navigation jouent un rôle essentiel comme « passeurs » avant et durant le séjour de rupture pour les adolescents qui y ont participé en 2012 et 2013. De ce fait, j'ai rédigé ainsi la première hypothèse :

1. « L'encadrement de l'équipe, avant et durant le séjour de rupture joue un rôle déterminant dans la réussite de celui-ci, c'est-à-dire que le participant reste jusqu'à la fin de l'expérience. »

Je souhaite comprendre si ce rôle de « passeurs » est en lien avec le fait que les participants terminent l'expérience et si l'équipe a eu une influence positive pour les jeunes qui sont restés jusqu'à la fin du voyage. J'aimerais saisir ce qui a influencé l'abandon du projet pour les autres. Voici les sous-hypothèses; je tiens à préciser que la deuxième et la troisième correspondent aux points 4.1 et 4.3 du plan d'étude cadre, créé et établi par la Commission du domaine Travail social (2006, p. 10):

- 1) La posture de l'équipe favorise l'appropriation du projet par le jeune avant le départ et pendant le séjour de rupture. Indicateur correspondant: toute sorte d'actions qui visent à motiver ou auto motiver les jeunes ou à faire en sorte que ces derniers aient du plaisir à s'engager dans le projet éducatif.
- 2) L'éducateur et les skippers entrent en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- 3) L'équipe adopte une attitude favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.

Concernant la deuxième hypothèse, je cherche à savoir comment l'encadrement de l'équipe facilite ou s'oppose au développement des principales composantes de l'estime de soi (amour de soi, vision de soi et confiance en soi). Je l'ai donc formulée ainsi :

2. « L'encadrement de l'équipe, dans le séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) de l'estime de soi des participants. »

Les sous-hypothèses qui en découlent ont été inspirées par la grille « Self-Perception Profile for Adolescent » créée par Harter et cité par Bariaud (2006, p.4):

- 4) L'encadrement de l'équipe valorise les tâches et leur accomplissement.
- 5) L'encadrement de l'équipe choisit des tâches et des activités réalisables pour chaque jeune.
- 6) L'encadrement de l'équipe prévoit pendant le séjour de rupture des moments pour débriefer (essentiel pour conscientiser les jeunes).

Le cadre théorique montre que le séjour de rupture mis en place par l'association « Il Sorgitore » pourrait influencer l'estime de soi des participants. Ce processus aurait pu se déclencher à travers l'accomplissement des tâches, le fait d'assumer des responsabilités, d'apprendre à se sociabiliser, de gérer les conflits et de parvenir à surmonter les difficultés. Ceci laisse entendre que cette influence a pu se révéler positive ou négative pour les adolescents qui y ont participé. C'est pour cette raison qu'à travers la troisième hypothèse, j'aimerais comprendre quel rôle les modalités du séjour de rupture ont eu comme influence sur les principales composantes de l'estime de soi (amour de soi, visions de soi, confiance en soi) des participants. La voici :

3. « La typologie du séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes de l'estime de soi des participants. »

Les sous-hypothèses qui en découlent sont les suivantes:

- 7) La typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet la gestion du stress
- 8) La typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet une meilleure perception de son image et de sa propre condition physique.
- 9) La cohabitation sur le bateau favorise l'apprentissage de la sociabilisation.
- 10) La durée du voyage permet le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

5. Démarche méthodologique

5.1. Réorientation de la recherche

J'avais pris la décision de mesurer l'estime de soi des participants à trois différents moments du séjour de rupture de 2014, grâce à la grille conçue par Harter à cet effet. Au final, le voyage n'a pas eu lieu. En effet, l'association « Il Sorgitore » et la « Fondation Amilcare » n'ont pas trouvé assez de fonds pour l'organiser. J'ai donc décidé au final, d'interviewer les adolescents partis en 2012 et ceux partis en 2013.

5.2. Terrain d'enquête

Le premier entretien exploratoire mené avec un skipper/éducateur qui mettait en place des séjours de rupture avec des associations italiennes m'a permis de mieux comprendre la particularité du bateau à voile utilisé comme outil pédagogique et de recueillir des informations importantes concernant l'association « Il Sorgitore ».

Par la suite, j'ai eu l'occasion de mener un autre entretien exploratoire avec la responsable de l'association « Il Sorgitore » qui m'a aidé à mieux comprendre les différentes étapes du projet éducatif, à partir du moment où les éducateurs de la « Fondation Amilcare » proposent le projet aux bénéficiaires, jusqu'au retour en Suisse.

Le dernier entretien exploratoire s'est déroulé avec le directeur de la « Fondation Amilcare » en présence de la responsable de l'association « Il Sorgitore ». Cette rencontre m'a permis de saisir les difficultés et les problématiques des adolescents suivis par la « Fondation Amilcare ». J'ai également saisi la complexité de leur parcours de vie. Le directeur a relevé les atouts et les forces de ce projet, en donnant des exemples concrets. Les deux interviewés ont affirmé que le séjour de rupture en bateau à voile avait engendré des changements chez certains participants.

En prenant part au feed-back en novembre 2013, où tous les jeunes et les membres de l'équipe étaient présents, j'ai pu remarquer que ce voyage avait laissé des effets importants chez les adolescents qui y avaient participé. Par conséquent, j'ai décidé de les interviewer. Les diverses rencontres que j'ai eu l'occasion de faire (entretiens exploratoires et participation au feed-back) m'ont convaincu d'interviewer les jeunes plutôt que les professionnels. En effet, je trouve que pour comprendre l'évolution de l'estime de soi, il est important de m'entretenir avec les jeunes qui ont vécu cette expérience, car leur point de vue est plus objectif que celui des accompagnants. J'ai donc mené cinq entretiens au sein d'un foyer de la « Fondation Amilcare » et le sixième dans un lieu externe à la fondation.

5.3. Échantillon

La population interviewée est un groupe d'adolescentes et d'adolescents âgés de quinze à vingt et un an. Lorsque les éducateurs leur ont parlé de ce projet, ils ne suivaient aucune formation. A l'exception d'un jeune interviewé, les autres étaient suivis par la « Fondation Amilcare » et vivaient respectivement dans les foyers ou dans un appartement qu'elle leur fournissait.

Je me suis demandé s'il était plus pertinent d'interviewer les jeunes qui étaient parvenus à aller au bout du voyage ou les autres. Par conséquent, j'ai contacté à nouveau le directeur de la « Fondation Amilcare » qui m'a donné les numéros des foyers avec lesquels les jeunes étaient restés en contact, pour ceux qui n'y vivaient plus. Les référents de chaque adolescent ont demandé aux jeunes respectifs s'ils étaient d'accord d'être interviewés. Un jeune a refusé, un autre ne s'est pas présenté au rendez-vous et d'autres n'étaient pas joignables. Devant interviewer un certain nombre de personnes, j'ai dû également demander à deux adolescents (e3, e4) qui avaient participé au séjour de rupture de 2012 s'ils étaient d'accord de m'accorder un entretien.

Suite à ces démarches, j'ai pris contact avec les adolescents qui ont accepté de me rencontrer. Au final, j'ai réussi à interviewer trois garçons qui ont pris part au séjour de rupture de 2013, dont un qui était parti avant la fin de l'expérience et trois filles, dont deux qui avaient participé au projet de 2012 et une à celui de 2013. Elles sont toutes parvenues à terminer l'expérience.

5.4. Méthode de récolte de données

J'ai choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs, car c'est le moyen le plus adéquat pour mener une recherche qualitative et recueillir des informations qui ressortent du vécu personnel, telles que les sensations, les impressions et les réflexions des adolescents interviewés. Les entretiens semi-directifs sont réalisés grâce à la création d'une grille d'entretien subdivisée en trois hypothèses, qui à leur tour intègrent les sous-hypothèses respectives. J'ai posé environ une cinquantaine de questions afin de bien les approfondir toutes. Les questions étaient ouvertes pour permettre aux interviewés de s'exprimer librement sans être influencés par la façon dont les questions étaient tournées.

De ce fait, cet outil est très efficace car il permet de recueillir toutes sortes d'informations en lien avec le vécu émotionnel. Il est vrai que même si la grille établie intègre beaucoup de questions qui permettent d'approfondir les divers arguments, certaines d'entre elles se ressemblent, comme d'ailleurs c'est le cas pour certaines sous-hypothèses.

J'estime que ce choix méthodologique me permet d'accéder aux souvenirs, aux discours spontanés chargés d'émotions ainsi qu'aux réflexions des jeunes interviewés. C'est ainsi que j'ai décidé de procéder pour recueillir les données, les approfondir et éclaircir les divers arguments intégrés dans les hypothèses et les sous-hypothèses.

Les règles concernant l'éthique de la recherche scientifique ont été suivies de manière méticuleuses. En effet, avant chaque entretien le protocole de confidentialité des données a été expliqué aux interviewés et il a été respecté tout au long de la recherche.

6. Analyse

6.1. Méthodologie d'analyse

Les entretiens effectués ont été entièrement retranscrits en préservant l'anonymat et chaque réponse a été classée ensuite dans les sous-hypothèses qui lui correspondaient. Au vu du grand

nombre de données récoltées, un résumé des éléments principaux pour chaque sous-hypothèse a été réalisé.

Je tiens à préciser que j'ai rencontré plusieurs difficultés dans l'analyse d'une part car les sous-hypothèses étaient très similaires et d'autre part parce que les réponses des interviewés l'étaient aussi.

6.2. Interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je mettrai en évidence les ressemblances, les différences et les éléments que j'ai relevé dans les réponses des interviewés. Il sera subdivisé par les dix sous-hypothèses formulées et enrichi par des extraits d'entretiens traduits en français et par des liens avec des éléments du cadre théorique. Afin de préserver l'anonymat des jeunes interviewés, j'ai numéroté les six entretiens. Par conséquent, il y aura le numéro de l'entretien correspondant entre parenthèse chaque fois que je ferai référence aux propos d'un jeune. Cette numérotation permettra d'avoir une vision globale des propos de chaque interviewé. Cette démarche mettra en évidence les liens entre les éléments recueillis à travers les réponses des jeunes pour chaque sous-hypothèse.

Concernant la première, je tiens à préciser qu'en analysant les données récoltées, j'ai pris conscience de deux aspects fondamentaux que je présenterai sous forme de prémisses. Le premier est que le fait de s'approprier le projet est une des caractéristiques essentielles pour le participant qui lui donne la possibilité de déclencher un processus de changement. L'appropriation du projet est un objectif qui a été atteint par tous les participants qui l'ont terminé. Ce que j'entends par désappropriation du projet, c'est que le participant est démotivé et que par moment, il est possible qu'il n'arrive plus à voir le sens du séjour. Ce sentiment peut amener le jeune à abandonner, mais s'il parvient à dépasser ce moment de « crise » grâce au soutien des professionnels, il parviendra à poursuivre le voyage. Le dépassement des difficultés et des moments de « crise » dépend de la volonté du participant à vouloir continuer l'expérience. Lors du séjour de rupture du 2012 sur les cinq adolescents, trois sont parvenus au terme du voyage et c'est exactement ce qui s'est passé lors du séjour de 2013, trois jeunes sur six ont terminé l'aventure.

6.3. Première hypothèse

« L'encadrement de l'équipe, avant et durant le séjour de rupture joue un rôle déterminant dans la réussite de celui-ci, c'est-à-dire que le participant reste jusqu'à la fin de l'expérience. »

6.3.1. Première sous-hypothèses: la posture de l'équipe favorise l'appropriation du projet par le jeune avant le départ et pendant le séjour de rupture

La posture de l'équipe favorise l'appropriation du projet éducatif dans la phase de présentation et dans la phase de préparation du séjour de rupture

Ce sont les éducateurs référents qui ont proposé aux jeunes (e2-e3-e5-e6) de participer au séjour de rupture.

La rencontre avec les professionnels a joué un rôle fondamental afin de favoriser l'appropriation du projet pour les participants (e2, e3, e4, e5, e6). L'un d'entre eux (e3) affirme: « *Au début c'était bizarre, j'avais peur, pas du projet mais de me retrouver loin de la maison durant dix semaines,*

avec tous les changements qui peuvent arriver! Après, j'ai connu les skippers et ils m'ont plu et cela m'a motivé à partir! »

Un autre adolescent (e4) parle positivement des skippers en expliquant qu'ils lui ont donné envie de partir. Il affirme que lors de la présentation du projet éducatif, l'équipe avait relevé les aspects plutôt positifs du séjour de rupture. D'ailleurs, ce jeune affirme que la semaine d'essai n'avait rien à voir avec le voyage.

Concernant celle-ci, j'aimerais préciser que grâce aux entretiens exploratoires, j'ai compris qu'elle a plusieurs buts. Premièrement, un des objectifs est de donner un aperçu du séjour de rupture aux futurs participants et de permettre à l'équipe de voir comment les jeunes se comportent afin de valider ou non leur participation au projet. De plus, elle est probablement organisée de manière à motiver les adolescents à prendre part au séjour et à leur permettre de commencer à s'appropriier le projet.

On s'aperçoit que dans cette première phase, les éducateurs ont également un rôle primordial concernant la motivation des jeunes à participer au séjour. L'équipe qui accompagne les adolescents a un impact positif sur ces derniers, notamment pour l'un des interviewés. Il (e3) explique qu'il a été rassuré par deux professionnels concernant la qualité de la prise en charge de l'équipe présente sur le bateau. De ce fait, les futurs participants commencent à s'appropriier le projet éducatif, à y éprouver de l'intérêt et de la motivation.

Aspects personnels favorisant l'appropriation au projet éducatif lors de la phase de présentation et de la préparation au séjour de rupture

L'un des interviewés (e5) affirme que sa motivation venait de la bonne dynamique de groupe instaurée durant la semaine d'essai. En effet, bien que l'équipe ait probablement joué un rôle à cet effet, les jeunes ont relevé qu'elle s'est mise en place, sans mentionner l'influence des adultes.

Certains participants (e2-e3-e4-e5) expliquent que la semaine d'essai les a motivés à participer au séjour de rupture et à s'appropriier le projet. Trois d'entre eux (e3-e4-e5) affirment que l'ambiance qu'il y avait à bord du bateau tout au long du voyage ainsi que durant la semaine d'essai était spéciale.

Un adolescent (e3) raconte: *« L'atmosphère sur le bateau, était très familière et c'était bizarre car nous venions tous d'institutions et normalement ces gens font moins confiance aux autres. »*

Il relève que le fait de connaître les autres participants a été une motivation de plus pour lui de prendre la décision de partir. Un autre (e4) mentionne de manière positive, le fait que la semaine d'essai lui a permis de s'intégrer dans le groupe, de commencer à faire confiance aux autres membres de l'équipage et de voir comment les autres jeunes se comportaient concernant les responsabilités qu'ils avaient et les tâches à accomplir.

Deux interviewés (e2-e5) avaient discuté du séjour de rupture avec d'autres jeunes qui avaient déjà vécu cette expérience. La manière dont ils ont raconté leur voyage s'est révélée motivante pour ces derniers et les a entre autre poussé à y participer. L'un des deux (e2) précise que le fait d'avoir appris que tous les jeunes qui avaient terminé le séjour de rupture avaient changé, l'a convaincu d'aller jusqu'au bout de l'expérience. On réalise qu'avant même de partir cet adolescent, a envie d'évoluer, de changer, comme un autre jeune (e5) qui affirme:

« Pour mes 18 ans, [...] comme une révolution en moi, je voulais [...] terminer les choses que je commençais, [...] je me l'étais dit au début du voyage. Et pendant le voyage, je n'ai jamais voulu abandonner". J'aimais surtout l'ambiance et l'énergie qu'il y avait sur le bateau, cela me plaisait beaucoup. »

Un jeune (e2) explique qu'une autre motivation qu'il l'a poussé à partir, provient du fait qu'il avait envie de changer d'air, car il se sent mieux et plus libre quand il n'est pas au Tessin. Il parle des difficultés, dangers, responsabilités et difficultés que l'équipe avait exposés lors de la présentation du projet, en expliquant qu'à cet instant, il ne pensait pas aux problèmes qu'il pouvait rencontrer. Un autre participant (e1), affirme que bien qu'il était au courant des difficultés, il ne s'attendait pas à ce que le voyage se révèle aussi complexe. Il explique qu'il imaginait qu'il aurait eu un petit rôle à bord du bateau et que les professionnels auraient accompli la majorité des tâches. Il précise que l'équipe ne l'a pas influencé dans sa décision de participer au voyage et qu'il a pris cette décision seul.

Deux participants (e2, e5) laissent entendre que ça leur ferait du bien de se détacher de leurs problèmes quotidiens. L'un des deux (e5) ajoute qu'il imaginait que le séjour aurait été une belle expérience et qu'il avait envie de voir comment celle-ci se déroulait. Il était effrayé et nerveux de partir, car il avait peur de se retrouver au milieu de l'océan, de devoir faire face à des difficultés et de ne pas savoir de quelle manière les surmonter. Il explique que le fait d'être avec d'autres adolescents le rassurait, on peut dire que cela a probablement favorisé son appropriation au projet. L'autre jeune (e2) souligne le fait qu'il était tombé amoureux du projet. Il raconte qu'il était curieux d'accomplir les tâches à bord du bateau et qu'il n'a pas rencontré de difficultés lors de la semaine d'essai qui l'auraient démotivé à participer au séjour. Un autre adolescent (e6) rejoint ces propos en expliquant qu'il était curieux de découvrir le projet et les lieux mentionnés par l'équipe lors de la présentation. De plus, il affirme que c'était une occasion qui se présenterait qu'une fois car tout était offert par la « Fondation Amilcare ».

Quatre interviewés (e2, e3, e5, e6) motivent leur engagement au sein du projet éducatif par le fait qu'ils ne suivaient aucune formation.

Les motivations énoncées par les jeunes ont probablement joué un rôle dans leur appropriation au projet éducatif.

L'équipe favorise l'appropriation du projet éducatif durant le séjour de rupture

Un participant (e5) affirme: *« A la moitié du voyage, c'est à ce moment là, que j'ai pris conscience que le projet m'appartenait. »*

On s'aperçoit qu'il évoque le lien entre son appropriation au projet éducatif et le temps passé à bord du navire. Il précise que c'est à partir de ce moment qu'il se sentait à l'aise et qu'il accomplissait les tâches avec passion.

Un jeune (e1) affirme que dans les premières étapes du séjour de rupture, il s'éloignait du groupe et fréquentait des bars, en transgressant ainsi les règles. Cette situation peut amener le jeune à se désapproprier le projet. Cependant, un skipper a profité de la bonne relation qu'il entretenait avec lui pour lui faire comprendre que son comportement n'était pas adéquat. Par la suite, il a respecté les règles établies.

Un adolescent (e3) affirme:

« Ca m'a fait du bien de me retrouver dans un environnement où je ne pouvais pas m'échapper, car [...] je souhaitais [...] oublier la mentalité institutionnelle avec ses règles. »

Il explique que l'impossibilité de s'échapper du bateau l'a aidé à accepter les règles et à affronter les difficultés. Il précise qu'un aspect qui l'a motivé à arriver au terme du voyage était le lien qu'il avait tissé avec la responsable du projet qui est skipper. Il affirme qu'il l'avait prise comme modèle, ce qui l'a motivé à terminer l'expérience. Il explique:

« Je ne voulais pas décevoir la responsable du projet qui s'était donné de la peine pour l'établir. »

On comprend à travers ce passage que, comme mis en évidence dans le cadre théorique, grâce aux entretiens exploratoires effectués, le skipper a également une fonction éducative. On s'aperçoit que ce rôle correspond à celui du facilitateur (Kerjean, 2006, p.20).

De manière générale, tous les participants ont exprimé que l'équipe a favorisé leur appropriation au projet éducatif. Il est intéressant de relever les propos d'un interviewé (e2) qui souligne que même s'il s'est senti soutenu par l'équipe, c'est grâce à sa motivation qu'il est parvenu au terme du voyage.

J'aimerais mettre en évidence qu'un jeune (e6) s'était approprié le projet car il explique qu'il était très engagé et qu'il appréciait toutes les tâches en lien avec la navigation. Il affirme:

« Les autres et moi on faisait attention à rester sur le droit chemin lorsqu'on gouvernait mais ce n'était pas toujours facile car on avait des imprévus comme des rafales de vent.... » Il affirme qu'il acceptait toutes les règles ainsi que les ordres des skippers même lorsqu'il était fatigué. Son appropriation au projet se manifeste à travers son attitude sérieuse et sa collaboration.

On peut supposer que les dispositions de l'équipe concernant la possibilité de quitter le voyage uniquement lorsqu'ils se trouvaient près des côtes italiennes peut être vu autant de manière négative que positive. Ce choix a probablement motivé les jeunes restés à bord du navire et à ne pas abandonner le projet entre la traversée de la méditerranée et la fin du séjour de rupture.

A travers leurs attitudes les professionnels ont motivé les participants et favorisé leur appréciation du voyage, ce qui a probablement facilité leur appropriation au projet.

La posture de l'équipe favorise la désappropriation du projet éducatif durant le voyage

Suite à ma question : « Est-ce que le départ de l'éducateur a influencé le groupe? », un interviewé (e5) répond par la négative. Il raconte que trois jeunes ont abandonné le séjour à ce moment précis et que pour lui c'était dû au fait que la mer était très agitée et que le skipper avait pris la décision de naviguer, malgré les conditions adverses. Ceci a probablement influencé négativement les participants. Il (e5) affirme que deux autres en ont profité pour abandonner à leur tour le projet. A travers ses propos, on s'aperçoit que le choix de l'équipe de quitter le port avec des conditions défavorables a certainement amené deux jeunes à abandonner l'expérience. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils savaient que c'était l'ultime possibilité pour quitter l'aventure.

D'après les dires des jeunes (e3, e4), on suppose que l'encadrement et la posture apparemment inappropriés des éducateurs lors du voyage de 2012 auraient pu être un aspect engendrant la désappropriation du projet pour deux participants.

L'un d'entre eux (e4) explique que le fait qu'il ne pouvait pas mettre en discussions certaines choses avec tous les skippers le dérangeait. Ces différences intra-individuelles auraient pu avoir comme conséquence qu'il se désapproprie le projet.

Ces propos nous permettent de supposer que les rapports qu'entretenaient les jeunes avec les skippers étaient différents d'un participant à l'autre. On constate que de manière générale leur attitude était appropriée envers les participants. D'après ce que j'ai compris grâce aux entretiens exploratoires, la sélection des professionnels de la navigation est un aspect qui prend beaucoup de temps. Il permet aux organisateurs de tester les skippers et de pouvoir s'assurer qu'ils sont les personnes les plus appropriées pour accompagner les adolescents durant le séjour de rupture. Ils étaient présents tout au long du séjour de 2013 (à la différence de l'éducateur qui a participé à l'expérience que durant le premier mois). Tandis que lors du séjour de 2012, tous les professionnels étaient présents à tour de rôle.

La fonction éducative qu'assument les skippers ainsi que leur rôle d'expert de la navigation leur permet d'assurer la sécurité des adolescents. De ce fait, ils tissent des liens profonds emplis de confiance avec eux.

Aspects personnels permettant l'appropriation au projet durant le voyage

Tous les participants relèvent que d'autres aspects ont favorisé leur appropriation au projet comme leurs capacités à s'adapter, leur détermination ainsi que le plaisir éprouvé durant cette expérience.

Un jeune (e1) affirme: « *Je voulais être un des jeunes qui terminais le projet et je l'avais promis à ma mère.* »

Un autre interviewé (e3) explique qu'il essayait d'accepter les événements afin d'arriver au terme du séjour.

Un participant (e4) raconte qu'il avait pris conscience qu'il devait s'adapter aux comportements des skippers pour parvenir à terminer le voyage.

Un adolescent (e2) affirme:

« *J'ai tout aimé, où nous sommes allés. Une fois que le projet était terminé, je ne voulais pas rentrer, j'aurais voulu continuer.* »

Un autre jeune (e3) rejoint ses propos en racontant qu'il voulait continuer le voyage car il avait apprécié le séjour.

Un adolescent (e5) rejoint ce discours en m'expliquant comment il a vécu la fin de l'expérience:

« *Mais je ne veux pas rester sur la terre ferme, le projet est fini! Non!!! Continuons ! Ne rentrons pas ! Sincèrement, j'étais très heureux de l'avoir terminé mais en même temps j'aurais voulu continuer, j'étais plus triste que le projet finisse que satisfait de l'avoir terminé.* »

Un autre membre de l'équipage (e6) souligne la beauté de voyager et de vivre ce genre d'aventure. Il affirme qu'il aimait vraiment gouverner le bateau.

Aspects personnels favorisant la désappropriation au projet éducatif durant le voyage

Un participant (e3) qui est mécanicien, explique qu'il a eu peur de naviguer sur un bateau à voile, car pour lui, c'est du bois qui flotte sur l'eau. Ce qui le démotivait c'était de penser que de retour chez lui, ses problèmes n'auraient pas disparu car l'équipe ne l'aiderait pas à trouver un travail et ainsi à changer de vie.

Un adolescent (e6) a dû abandonner l'expérience car il souffrait d'un fort mal de mer.

A retenir:

Grâce à leurs rôles et compétences ainsi que par leur posture adéquate, les skippers parviennent, dès la phase de préparation du séjour à motiver les futurs participants à y prendre part et ainsi à s'approprier le projet. Les jeunes relèvent diverses motivations personnelles qui les ont poussés à participer au voyage. L'encadrement, la posture adéquate et la confiance que l'équipe a su leur inspirer leur a permis de s'approprier l'expérience. De ce fait, le choix des skippers est fondamental afin qu'ils puissent accompagner les adolescents de manière adéquate.

Un choix stratégique de l'équipe a pu engendrer la désappropriation de certains jeunes au projet et ainsi provoquer l'abandon de celui-ci notamment suite à la météo et aux endroits où ils pouvaient quitter l'expérience.

Les interviewés soulignent divers aspects qui les ont motivés à continuer le séjour de rupture, comme la détermination personnelle, le plaisir de l'expérience et l'esprit d'adaptation.

6.3.2. Deuxième sous-hypothèse: les éducateurs et les skippers entrent en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance

Phase de présentation et de préparation du séjour de rupture

Il faut dire qu'à l'exception d'un jeune (e1), tous (e2, e3, e4, e5, e6) relèvent des aspects positifs concernant l'équipe. L'un d'entre eux (e2) explique qu'ils lui avaient donné une bonne impression dès le début, en affirmant qu'ils entraient en relation de manière adéquate avec lui. Un autre (e3) affirme qu'il appréciait les skippers et qu'ils le rassuraient. Concernant la semaine d'essai, il affirme:

« Il y avait une incroyable confiance à bord du bateau. L'équipe nous a tout de suite démontré qu'ils voulaient nous accorder leur confiance en nous laissant manœuvrer à tour de rôle. »

Un jeune (e6) explique que les éducateurs et les skippers étaient très disponibles.

L'un des interviewés (e4) souligne que les skippers le rassuraient et que de ce fait, il leur faisait confiance car il avait remarqué qu'ils avaient de l'expérience.

Un autre adolescent (e5) raconte que pendant la semaine d'essai, il a pu connaître les skippers et cela lui a permis de leur faire confiance tout de suite. Il précise que de manière générale, il se méfie des personnes qu'il ne connaît pas bien. Il ajoute:

« Il y a eu tout de suite un feeling, c'était comme si je les connaissais depuis toujours, on rigolait, on faisait des blagues! »

Le directeur de la « Fondation Amilcare » avait souligné lors de l'entretien exploratoire, que de manière générale, ces jeunes font difficilement confiance aux adultes. Cela s'explique par leur parcours de vie difficile. En effet, ils ont côtoyé des personnes en qui ils avaient confiance et qu'ils ont perdu de vue parce qu'ils ont souvent changé d'institutions ou de familles d'accueil. Ces événements ont eu pour conséquence qu'ils n'ont pas grandi dans un lieu précis et cela les a empêché de créer des liens de confiance avec leurs pairs, ce qui a engendré leur isolement social.

Aspects positifs durant le projet éducatif

Deux adolescents (e1, e5) soulignent l'influence positive du rapport de confiance qui s'était instauré avec les adultes.

La posture de l'équipe a entre autre, favorisé la confiance en soi d'un participant (e3). Il raconte qu'il était capable d'accomplir toutes les tâches et d'assumer les responsabilités qui lui étaient incombées. Ce processus intérieur lui a permis de se laisser aller dans cette expérience. Le fait d'acquérir une plus grande confiance en soi est un des aspects que le séjour de rupture devrait favoriser (site de l'association « Il Sorgitore »).

On constate que ce participant, comme d'autres démontrent que l'équipe a établi un climat psychologique qui pouvait soutenir les jeunes, en instaurant une relation de confiance et d'aide mutuelle avec ces derniers (Kerjean 2006, p.23). Cela favorise le développement de compétences relationnelles ainsi que la découverte, c'est-à-dire que les adolescents se laissent guider dans le projet (Kerjean, 2006, p.23).

Ce jeune (e3) relève l'attitude parentale que les skippers avaient envers lui. Il raconte que lorsqu'il n'allait pas bien et qu'il pleurait, ils se tenaient à ses côtés pour l'épauler et le rassurer. Deux interviewés (e3, e5) affirment qu'ils faisaient confiance aux adultes, l'un malgré sa méfiance générale envers autrui.

On comprend que les jeunes font confiance à l'équipe, comme nous avons pu le voir dans la définition du séjour de rupture, cet aspect est essentiel (Le Breton et Marcelli, 2010, p.493).

Un adolescent (e4) met en évidence l'attitude positive des skippers et le fait qu'ils avaient décidé de se mettre à l'épreuve afin d'acquérir davantage de savoir-être et de savoir-faire.

Un interviewé (e3) affirme: *« J'avais la sensation d'être à la maison, d'être bien car malgré qu'on était cinq petites têtes dures convaincus d'avoir raison, ils avaient une patience incroyable! »*

Un autre (e6) raconte que lorsqu'il avait des problèmes, il allait vers l'éducateur car pour lui, c'était plus spontané de s'adresser à lui plutôt qu'aux skippers. La confiance et le partage sont des éléments fondamentaux dans la relation éducative (Gaberan 2003, p.42).

Aspects négatifs durant le projet éducatif

Un jeune (e3) affirme qu'il ne faisait pas du tout confiance à un des éducateurs.

Un autre interviewé (e4) explique qu'il n'était pas proche d'un éducateur, toutefois il accordait sa confiance aux skippers. Il trouve qu'un des éducateurs n'était pas prêt à participer à ce genre de projet. Il l'explique ainsi : *« Il fallait avoir une aide inconditionnelle et cet éducateur cherchait à nous changer [...] Cette situation était pénible. »*

Aspects positifs et négatifs durant le projet éducatif

Deux participants (e3, e4) au projet éducatif de 2012 mettent en valeur les skippers plutôt que les éducateurs, tandis que les jeunes qui ont pris part au séjour de rupture de 2013 relèvent l'attitude appropriée des skippers et celle de l'éducateur. Ces deux jeunes qui ont rencontrés ces problématiques avec un éducateur en particulier, avaient participé au séjour de rupture de 2012 lors duquel les éducateurs s'étaient relayés tout au long du voyage.

Il faut également préciser que l'un des (e4) n'était pas habitué à côtoyer des éducateurs car il ne vivait pas au sein d'une institution. Cependant, il affirme qu'il savait que les éducateurs participaient au séjour de rupture dans le but de les soutenir.

On pourrait imaginer que la différence de la qualité d'accompagnement entre les deux séjours de rupture puisse venir du fait que les éducateurs qui ont participé au séjour de 2012 n'étaient pas habitués à ce genre d'expérience et d'environnement tandis que celui qui a pris part au voyage de 2013 avait l'avantage de connaître les particularités ainsi que les difficultés que la navigation en bateau à voile peut engendrer, car il est skipper. Il est important de relever que j'ai interviewé uniquement deux adolescents qui ont pris part au séjour de rupture de 2012, il est possible que les autres auraient émis un avis plus positif à l'égard des éducateurs.

On s'aperçoit à travers les propos des participants, que de manière générale, les skippers et plus particulièrement l'éducateur qui a accompagné les jeunes en 2013 ont réussi à créer un terrain favorable pour accomplir la fonction « accompagner et éduquer », en facilitant de manière progressive l'instauration d'une relation privilégiée avec les participants (site du Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes, 2001, p.2). Déjà instaurée durant la phase de préparation, elle s'est renforcée pendant chaque séjour. Cet encadrement et cette posture de la part de l'équipe a favorisé l'appropriation des jeunes au projet.

A retenir:

L'équipe est parvenue à ce que les participants leur fassent confiance en adoptant une attitude appropriée, en se montrant disponible, patiente et sympathique déjà lors de la phase de préparation. D'après les dires d'un jeune, les skippers leur laissaient accomplir les tâches, en toute confiance. On peut supposer que cette attitude a augmenté la confiance en soi des participants.

Durant le déroulement du projet éducatif, les skippers (2012) et l'éducateur (2013) ont réussi à accompagner de manière adéquate les participants, en les soutenant efficacement et en les aidant à surmonter les moments difficiles. Ceci permet de mettre en évidence l'importance du choix des skippers désignés par les organisateurs.

6.3.3. Troisième sous-hypothèse: l'équipe adopte une attitude favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes

Les professionnels favorisent la dynamique entre les participants

Deux jeunes (e5, e6) affirment que l'équipe avait établi des règles concernant le respect, l'interdiction de consommer de l'alcool et de la drogue. Ils avaient également fixé des règles de sécurité. L'un des deux participants (e6) précise:

« Il fallait connaître «homme à la mer», SOS, savoir lire une boussole, être en mesure de lire une carte, faire les nœuds, faire la bouée (type de nœuds), savoir accoster. »

On constate que l'équipe établit des règles visant à assurer la sécurité physique des participants. C'est un aspect essentiel dans le neuvième principe de l'apprentissage par l'expérience (Kerjean, 2006, p.20).

Par sa posture et son encadrement, l'équipe favorise la dynamique de groupe. Les professionnels ont décidé de retirer les cartes sim des téléphones portables des adolescents afin d'éviter les communications avec leurs familles et leurs amis.

J'ai décidé d'insérer ces données dans cette sous-hypothèse, car c'est l'équipe qui a pris cette décision et cela a favorisé la dynamique relationnelle.

Trois participants (e1-e3-e5) précisent que malgré les cartes sim retirées, ils parvenaient quand même à communiquer avec leurs familles et amis grâce au wifi qu'il y avait dans les ports. Le fait de communiquer avec leur entourage les perturbait. Un jeune (e5) raconte:

« Il arrivait que nous recevions de mauvaises nouvelles. Nous nous sommes tous rendu compte que lorsqu'il y avait du wifi, le climat sur le bateau se dégradait. Ces mauvaises nouvelles provoquaient des crises. Quelqu'un disait : "J'ai envie de rentrer, ma mère est mal" et après il était anxieux et disait : "Mais moi, je ne suis pas là-bas, qu'est-ce que je peux faire?" Et donc tout ça influençait négativement le groupe. »

Il explique que le fait qu'il était devenu majeur juste avant de partir, signifiait que beaucoup de choses changeaient pour lui. Quand il apprenait par un message « what's app » qu'il avait reçu une lettre et qu'il aurait dû faire des démarches, il se sentait mal et impuissant, car il ne pouvait pas les entreprendre et donc il aurait préféré ne pas avoir reçu une telle information.

Un adolescent (e1) affirme qu'au bout d'un certain temps, il avait pris la décision de ne plus communiquer avec sa famille :

« Mes problèmes devaient rester à la maison, donc j'ai commencé à m'en détacher. » Il a pris l'initiative d'éviter les contacts avec sa famille, en éliminant ainsi le facteur de stress et les difficultés qui en découlent, atteignant ainsi un des objectifs du projet, la gestion et le dépassement des problèmes. En effet, on remarque que la posture de l'équipe ainsi que sa démarche semblent avoir facilité le détachement de ses problèmes familiaux.

Un interviewé (e3) qui n'a pas participé au même séjour que les jeunes cités auparavant, affirme:

« Ils nous ont retiré nos cartes sim car nous devons nous détacher de nos problèmes, [...] Nous parlions entre nous et c'était une bonne astuce de la part de l'équipe, car nous ne pouvions pas

nous plaindre à nos amis au Tessin, il fallait gérer les problèmes à bord du bateau et cette démarche a soudé le groupe. »

On constate que suite au choix de l'équipe de ne pas laisser la possibilité aux jeunes de communiquer avec leur entourage, la dynamique de groupe a pu en retirer des bénéfices. Effectivement, ils ont pris conscience que leurs communications avec le monde extérieur avaient influencé de manière négative l'ambiance sur le bateau en générant des tensions au sein du groupe.

On relève également que la bonne dynamique de groupe favorisée par les professionnels, a créé un terrain favorable à la mise en place du troisième principe de l'apprentissage par l'expérience (Kerjean, 2006, p.19), qui consiste à ce que les participants soient à l'aise, se questionnent, explorent, expérimentent et gèrent les problèmes.

Le choix concernant le retrait des cartes sim, entre dans le neuvième principe de l'apprentissage par l'expérience. Par cette limite imposée, l'équipe a permis une sécurité émotionnelle, psychologique ainsi qu'une prise de conscience concernant les bienfaits que pouvaient engendrer le fait de ne plus communiquer avec le monde extérieur (Kerjean, 2006, p.20). On constate que les professionnels cherchent à éviter toutes distractions qui pourraient déconcentrer les participants. Ceci fait référence au quatrième principe de l'apprentissage par l'expérience, car ils ont réussi à s'impliquer davantage au niveau intellectuel, émotionnel, social, affectif, physique et de ce fait, se concentrer sur l'expérience (Kerjean, 2006, p.19).

Un jeune (e3) raconte :

« C'était beau, même avec ce jeune qui a quitté le projet, on avait eu de belles discussions! Je l'avais convaincu de dormir sur le pont du bateau, ce n'était pas confortable[...]! Mais c'était vraiment une expérience à vivre de dormir à la belle étoile! »

Il ajoute: *« Au début, [...] ils [...] ont laissé le groupe se créer! [...] Au début, ils [...] ne nous disaient pas d'aller nous coucher, l'important était de savoir quand il fallait faire son tour, en plus on discutait tous ensemble, c'était beau! »*

A travers son discours, on comprend que l'équipe laissait autant de temps libre afin que les participants puissent interagir, apprendre à se connaître et créer une bonne dynamique de groupe. Un autre adolescent explique que l'équipe avait également mis en place des journées afin de travailler sur la confiance envers autrui. Les activités proposées par les professionnels permettaient à chaque participant de travailler l'esprit de groupe. Durant ces journées, ils avaient invité d'autres jeunes qui ne participaient pas au séjour de rupture.

Tout au long de l'expérience, comme on l'a vu précédemment, l'équipe favorise la dynamique de groupe et les résultats de ce travail sont repérables à travers les propos de certains participants. En effet, un interviewé (e5) affirme:

« Il y avait tellement une bonne ambiance que le fait de se réveiller, de travailler sur le bateau, n'était pas une corvée, c'était surtout un plaisir. »

Attitudes des professionnels favorisant la gestion de conflits

Quatre adolescents (e1, e2, e4, e6) mettent en évidence le travail de l'équipe concernant la gestion de conflits. Un participant (e6) affirme:

« Ils étaient préparés à d'éventuelles problématiques et [...] ils n'ont pas paniqué et ne se sont pas fâchés lors de problèmes. Ils ont su tout gérer de manière efficace. Ils nous ont tous aidés, s'ils n'étaient pas avec nous, on se serait tous jetés à la mer. »

Il ajoute: « *Elle [l'équipe] faisait beaucoup de travail psychologique, intervenait d'abord en attirant l'attention, en nous reprenant et à la fois en nous faisant parler du problème, en nous calmant.* »

On s'aperçoit que l'équipe cherchait à créer et à préserver un climat psychologique qui soutenait les participants (Kerjean, 2006, p.23).

Deux jeunes (e1, e4) mentionnent l'intervention de l'équipe afin de faciliter la résolution de problématiques. L'un (e1) explique que pour résoudre les conflits, il laissait passer un moment puis il essayait de discuter dans le but d'une réconciliation et si c'était nécessaire en présence d'adultes. Il explique que lors de ces situations, les professionnels leur conseillaient de comprendre l'autre, car chaque personne a son caractère et de l'écouter afin de trouver un compromis.

L'autre participant (e4) affirme que lorsqu'il y avait des problématiques que les jeunes n'arrivaient pas à résoudre entre eux, les adultes intervenaient pour éviter que ça ne dégénère.

L'un des interviewés (e2) explique que lors de conflits, l'équipe leur demandait de les résoudre seul.

L'attitude des professionnels favorise la dynamique entre ces derniers et les participants

Deux jeunes interviewés (e1, e2) abordent la proximité qui régnait entre eux et les adultes. L'un d'entre eux explique qu'il n'y avait pas de distance entre jeunes et adultes et que tout le monde était traité sur le même pied d'égalité. Un autre (e3) affirme:

« *Sur le bateau, j'ai trouvé cinq personnes auxquelles je pouvais faire confiance, alors que dans ma vie quotidienne, je connais plein de gens mais je ne leur fais pas confiance. C'était exceptionnel! Tu vois, ce n'est pas parce qu'ils m'ont dit: "Fais-moi confiance!" que je leur ai fait confiance, mais si tu veux, eux, ne s'attendaient pas à cette confiance. Je pense que celle-ci est née grâce à la collaboration! En plus, quand tu fais un projet, les éducateurs te font comprendre nettement que t'es un invité. Sur le bateau, ce n'était pas comme ça! Je parlais de mes problèmes et les adultes des leurs.* »

Grâce aux propos de cet adolescent (e3), on constate que l'attitude des professionnels et leur manière d'être favorisent le rapprochement avec les participants. Cet interviewé (e3) affirme:

« *Nous avons réussi à faire danser les skippers, cela prouve qu'on avait un bon rapport. Ce n'était pas des musiques lentes, c'était la musique que [...] j'écoute, de la goa-party, ce n'est pas donné à tout le monde de danser sur cette musique.* »

Il raconte que lors de soirées, les jeunes et les adultes dansaient, rigolaient pour rien, car tout le monde était fatigué. Il précise que c'était de beaux moments partagés. Il raconte qu'il avait une grande complicité avec un skipper en particulier. Il explique que bien que certains jeunes soient allés sur Facebook, alors que c'était interdit de l'utiliser pour communiquer avec les proches, ils avaient affirmé en rigolant: « *Vous savez que nous aussi on a Facebook ?!* »

Les professionnels se sont rapprochés des participants grâce à leur attitude concernant les tâches que les jeunes devaient accomplir. L'un des interviewés (e4) raconte:

« *Tout devenait plus beau, donc même lorsqu'on cuisinait et on préparait quelque chose ensemble, ils voulaient nous enseigner des choses, [...] une fois, j'ai cuisiné le risotto à la betterave qu'aucune personne n'avait jamais mangé, il était rose et fuchsia. Une autre fois, une jeune avait fait des spaghettis chinois et c'était drôle de voir le skipper, un capitaine de septante ans manger ce genre de choses, c'était chou.* »

Un autre adolescent (e3) décrit le sentiment de protection qu'il a ressenti et qui l'a bouleversé au point de pleurer. Il explique qu'un skipper s'était énervé contre lui car il avait peur qu'il se blesse en déplaçant les voiles:

« Je me suis rendu compte que ça ne dérangeait pas le skipper que les voiles soient pour un moment hors contrôle, il se préoccupait de moi, car je risquais de me casser les doigts! »

L'un des interviewés (e5) qui a participé au voyage de 2013 décrit le travail de l'éducateur à bord du bateau comme un médiateur entre les jeunes et les skippers:

« Il a été très présent [...] lorsqu'il y a eu quelques conflits avec un skipper et certains jeunes. Le skipper s'attendait à ce que nous ayons plus de connaissances concernant la navigation en bateau à voile et que nous soyons des passionnés de la voile. L'éducateur a donc dû lui rappeler que c'était un projet éducatif afin de nous distancer des problèmes quotidiens, en ce sens l'éducateur a joué le rôle de médiateur. »

On constate dans cette situation que l'éducateur essaie de préserver les liens entre les skippers et les jeunes, tout en protégeant la dynamique de groupe. Cette action correspond à une des fonctions qui caractérise son travail, c'est-à-dire celle de relier (Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes, 2001, p.2).

L'attitude des professionnels favorise la dynamique de groupe concernant les tâches ou les règles

L'un des interviewés (e4) affirme:

« L'équipe a dû intervenir parce qu'il ne respectait pas les règles, les tournus. Le skipper cherchait à lui faire comprendre qu'il "était contre tout le monde" et qu'il donnait peu de valeur à tout ce que les autres vivaient. Il lui disait que c'était inutile de faire le "petit prince" et il a [...] dû intervenir [...] pour lui faire comprendre que c'était lui le chef et qu'il devait respecter les autres. »

Un autre jeune (e3) explique que les professionnels ont essayé de le lui faire comprendre qu'il avait des responsabilités, puis un jour tout le monde lui a dit qu'il devait se préparer à manger tout seul car il s'était levé plus tard sans avoir accompli les tâches qui lui étaient incombées. Il laisse entendre que l'équipe avait choisi d'agir ainsi car ce n'était pas juste que d'autres devaient les accomplir à sa place. De plus, il allait directement s'asseoir pour manger au lieu d'aider. L'équipe lui a expliqué que son attitude n'était pas correcte et que les conséquences du non respect des tournus influençaient négativement la dynamique de groupe. Il explique que les professionnels ont essayé de le réintégrer dans le groupe en motivant les autres à le soutenir. Toutefois, il a décidé de quitter le projet.

Un participant (e5) raconte que lorsqu'un jeune ne respectait pas les règles ou les tournus, l'équipe prenait un moment pour en discuter. Il ajoute que lors de ces situations, les professionnels utilisaient ces moments pour mener une réflexion sur la communication entre les membres de l'équipe et les adolescents.

L'attitude de l'équipe favorise l'autonomie et/ou le bien-être des participants

Quatre participants (e1, e2, e3, e5) mettent en évidence que les membres de l'équipage visaient à rendre les jeunes plus matures et autonomes. Deux interviewés (e1, e2) relèvent que lorsqu'ils ont hésité à mettre un terme au séjour de rupture, l'équipe n'influait pas leur décision. Un jeune (e1) affirme en insistant:

« L'équipe te disait que c'était toi qui devais prendre une décision et que c'était toi qui devais prendre en main ta situation et décider ce qui était mieux pour toi à ce moment là! »

L'autre jeune (e2) laisse entendre que l'équipe lui expliquait qu'il devait prendre sa décision en pesant le pour et le contre. On s'aperçoit que la posture des professionnels entre dans le deuxième principe de l'apprentissage par l'expérience. En effet, l'équipe laissant les jeunes gérer les problèmes, les sollicite à prendre des initiatives, des décisions ainsi qu'à assumer la responsabilité de leurs choix (Kerjean, 2006, p.19).

L'Expérientiel est efficace, car il renforce la confiance en soi (Kerjean 2006, p.23). L'attitude de l'équipe a pour but de permettre aux participants de renforcer leur confiance en soi, à travers l'autonomisation et la responsabilisation du choix d'abandonner le séjour de rupture, qui pourrait avoir comme conséquence d'importantes influences à court et moyen terme (regrets, tristesse, culpabilisation, sentiment d'échec...).

De manière générale, ces adolescents participant à ce séjour ont une basse estime d'eux-mêmes, qui peut être due à un manque de confiance en soi. Il faut donc souligner le rôle fondamental de l'équipe qui tente, par sa posture, de leur permettre de la renforcer.

L'acte éducatif (Rouzel, 2010, p.209) accompli par un skipper afin de faire prendre conscience à un adolescent (e1) que sa façon d'agir était inadéquate et qu'elle l'amenait à s'isoler, alors que le séjour de rupture vise à développer des relations sociales, lui a permis de s'ouvrir et de se montrer moins têtu et moins renfermé sur lui-même.

Un participant (e3) relève qu'à travers certaines tâches à bord du bateau, les skippers visaient à améliorer leurs connaissances ainsi qu'à développer leurs compétences, tout en prenant garde à leur sécurité. Ceci démontre que l'équipe s'occupait également de favoriser l'autonomie des participants. Cependant ce jeune souligne:

« Je fumais avec un skipper et puis un éducateur est venu me dire que c'était l'heure d'aller au lit et nous avons commencé à rigoler car l'éducateur n'avait pas ce rôle, c'était à moi de choisir à quel moment je voulais dormir. »

Il exprime son désaccord avec lui, car il trouvait que l'éducateur était de mauvaise humeur et trop inquiet pour les jeunes. Il ajoute qu'il pouvait comprendre la posture de l'éducateur et qu'il n'aurait jamais voulu avoir ce rôle dans ce genre d'expérience. Il affirme que le projet a eu un côté formateur pour tous les participants et même pour l'éducateur.

Il agissait ainsi, car il voulait probablement favoriser le bien-être des jeunes en s'assurant qu'ils se reposaient assez, mais cette attitude ne permet pas au participant d'être autonome. Ces données nous font réaliser la complexité du travail de l'éducateur à bord du bateau. On peut supposer qu'il se sentait à juste titre responsable des jeunes et c'est pour cette raison qu'il adoptait cette attitude. On pourrait supposer également qu'il a pu être influencé par le rôle et les automatismes qu'il avait en foyer.

Un autre interviewé (e6) affirme que l'équipe les encourageait et soutenait, afin qu'ils se sentent bien. Il ajoute qu'ils se sont occupés de lui en particulier, lorsqu'il ne se sentait pas bien.

Au début du séjour, les professionnels, avaient émis certains commentaires de manière sympathique vis-à-vis d'un jeune qui ne mangeait pas de légumes. Il a compris que les adultes se préoccupaient de lui et trouvait leur attitude très aidante. En effet, ils ne l'obligeaient pas à manger des légumes mais lui faisaient comprendre que c'était mieux pour sa santé. Ce séjour lui a permis d'améliorer ses habitudes alimentaires. Il l'explique ainsi:

« En institution, ils te disent de faire une chose et toi t'en fais une autre, car c'est comme un fonctionnement militaire alors qu'en bateau, parfois, les adultes ne te disent rien. Alors, j'ai essayé [...] de manger des légumes! »

De plus, les autres jeunes l'aidaient à cuisiner des repas sains d'une part pour son hygiène alimentaire et d'autre part afin que tout le monde mange sainement. C'est ainsi, que ce participant a changé ses habitudes et pour lui, c'était un miracle.

Il affirme: « *Ma mère est cheffe et n'a jamais réussi à me faire manger un légume!* »

A retenir:

On peut relever que l'équipe a mis en place des règles qui favorisent la dynamique de groupe, concernant le respect mutuel. Le fait qu'ils ont interdit aux jeunes d'utiliser leurs téléphones portables en leur retirant leurs cartes sim, cela leur a permis de vivre l'expérience plus intensément en les coupant de leurs problématiques familiales.

De manière générale, les adultes ont laissé du temps libre aux participants afin qu'ils se sociabilisent.

La majorité des jeunes a affirmé que l'équipe était très performante, notamment concernant la résolution de conflits. L'un d'entre eux a souligné que l'éducateur avait également un rôle de médiateur afin de résoudre des problèmes de communication entre les skippers et les participants.

Certains interviewés ont laissé entendre que le rapport inégalitaire qu'ils connaissent avec les adultes au quotidien a "disparu" lors du séjour de rupture, notamment par l'ouverture d'esprit ainsi que la sympathie des professionnels. De manière générale, une certaine proximité s'était établie entre les adultes et les participants. Un jeune souligne qu'il a eu le sentiment d'être protégé par les adultes, notamment lorsqu'il a accompli certaines tâches, qui mal effectuées, pouvaient se révéler dangereuses.

Lorsque les adolescents n'accomplissaient pas ce qui leur était demandé, les professionnels les mettaient en garde et tentaient de comprendre les raisons de ce manque de volonté. Ils leur ont proposé de faire des compromis lorsque cela était nécessaire.

Les professionnels visaient comme objectif le bien-être des participants en les soutenant lors de difficultés (mal de mer, espaces restreints, fatigue,...). Leurs interventions visaient l'autonomie des adolescents, tout en cherchant à renforcer les principales composantes de l'estime de soi (confiance en soi, vision de soi, amour de soi) (André et Lelord, 2007, p.16-20).

6.4. Deuxième hypothèse

« L'encadrement de l'équipe, durant le séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) de l'estime de soi des participants. »

6.4.1. Première sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe valorise les tâches et leur accomplissement

Il faut préciser que les participants n'ont jamais mentionné que l'équipe les mettait en valeur à travers les tâches et leur accomplissement, toutefois on peut comprendre grâce à certains propos formulés par les jeunes que l'équipe les valorisait. En effet, tous les interviewés à l'exception d'un (e3) affirment que les tâches et leur accomplissement étaient un aspect important pour l'équipe. Le fait de les mettre en valeur fait partie de l'encadrement optimal et d'une posture adéquate des professionnels.

Un jeune (e1) raconte qu'il était fier de réussir à gouverner le bateau et que les professionnels le complimentaient lorsqu'il s'engageait. Il souligne que tous les adultes étaient prêts à montrer comment accomplir une tâche si la personne n'y parvenait pas, cependant certains avaient moins de patience que d'autres.

Un autre participant (e2) explique que s'il n'avait pas intégré certaines tâches après plusieurs semaines de navigation, les adultes s'énervaient. D'après lui, cela était justifié car ça signifiait que la personne n'avait aucun intérêt pour l'apprentissage des tâches.

Deux adolescents (e2, e4) laissent entendre que les adultes les valorisaient à travers l'accomplissement des travaux et l'un d'eux (e2) précise qu'ils les mettaient en valeur également à d'autres moments.

Un interviewé (e3) explique qu'en lui montrant qu'il était important à ses yeux, le skipper le valorisait. Il affirme que l'équipe visait d'abord leur sécurité mais également à ce qu'ils apprennent à accomplir les tâches tout en s'amusant. Il laisse entendre que les adultes le complimentaient, même lorsqu'il rencontrait des difficultés à assumer une responsabilité. Il précise que les professionnels avaient toujours de bonnes intentions et qu'ils les encourageaient à dépasser les obstacles et les difficultés.

Un adolescent (e4) affirme que l'équipe les aidait et leur donnait les moyens de s'améliorer concernant l'accomplissement des tâches. Il ajoute que c'était important pour les professionnels mais que s'ils n'y parvenaient pas, dû à un mal-être, l'équipe se montrait compréhensible.

Deux autres (e5, e6) laissent entendre que les skippers mettaient tout en œuvre par leurs attitudes et leurs discours afin de les valoriser.

On constate à travers les propos des jeunes que l'équipe valorisait leur engagement et tentait de les rendre responsables, ce qui correspond à un autre aspect que le séjour de rupture devrait valoriser (aspect favorisé par le projet éducatif, site l'association « Il Sorgitore »).

A retenir:

L'encadrement de l'équipe valorise les tâches et leur accomplissement car d'après les jeunes, c'est un aspect essentiel du séjour de rupture. En effet, on s'aperçoit que de manière générale, les skippers mettent en valeur l'accomplissement des tâches en adressant des compliments aux jeunes et visent de ce fait, à améliorer leur estime personnelle.

Par leurs attitudes, leur bonne humeur et leurs discours, les skippers motivent, encouragent les participants et se montrent compréhensibles vis-à-vis des difficultés qu'ils étaient susceptibles de rencontrer en fonction des responsabilités qu'ils assumaient.

Un jeune met en évidence le côté protecteur d'un skipper qui par son attitude, le mettait en valeur.

6.4.2. Deuxième sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe choisit des tâches et des activités réalisables pour chaque jeune

Tâches et activités réalisées sans difficulté particulière et avec plaisir

Plusieurs participants (e1, 4, e5, e6) affirment qu'ils arrivaient bien à gouverner le bateau et que pour eux, c'était une tâche assez facile. Toutefois, certains expliquent que dans certaines conditions, c'était plus compliqué. Un jeune (e1) était fier d'y parvenir, il dit que lorsqu'il fallait accomplir cette tâche, il fallait être sûr de soi, car il avait la responsabilité des autres personnes à bord du navire.

Un autre interviewé (e5) affirme que de manière générale, il éprouvait du plaisir à accomplir les tâches et qu'il était satisfait de gouverner le bateau.

Pour un autre (e4) c'était simple d'exécuter cette action mais la difficulté résidait lorsque la marée était basse, car il avait peur de s'écraser contre des rochers. Il savait qu'il pouvait demander de l'aide sans problème à un skipper en cas de besoin, mais il essayait de vaincre cette appréhension par lui-même. Ce qui était facile pour lui, c'était de cuisiner alors que les autres tâches paraissaient moins évidentes à accomplir.

Un autre adolescent (e6) laisse entendre qu'en s'appliquant, il avait réussi à manœuvrer le bateau.

Un participant (e3) explique que la difficulté de la tâche dépendait de l'envie du jeune, si ce dernier aimait la tâche qui lui était incombée, c'était plus facile de l'accomplir.

De manière générale, les interviewés réalisaient avec plus de facilité et plus d'envie les tâches qu'ils appréciaient davantage.

Un participant (e2) affirme qu'elles étaient toutes réalisables et qu'il y avait cette obligation de les accomplir. Par conséquent, bien que parfois certaines étaient difficiles à exécuter, il se donnait les moyens pour y parvenir.

En accomplissant certaines tâches les participants ont dû gérer leur stress, s'engager pleinement et dépasser leur manque de volonté.

Difficultés dans la réalisation des activités ainsi que des tâches et soutien des professionnels

Un adolescent (e2) met en évidence que les adultes intervenaient tout de suite, si l'un d'entre eux n'arrivait pas à accomplir une tâche.

Un autre (e3) explique la grande responsabilité et la peur qu'il ressentait quand il se trouvait seul avec un skipper et qu'il devait tout gérer pendant que les autres dormaient. Il explique que parfois les skippers les laissaient agir seul afin de vérifier s'ils accomplissaient correctement la tâche.

On peut relever que cet adolescent, comme d'autres parlent de risques, de dangers et de peurs. Lors de l'apprentissage par l'expérience, les participants peuvent éprouver diverses émotions comme par exemple : l'anxiété, la frustration, la colère ainsi que la peur (Kerjean, 2006, p.22). Certains programmes Expérientiel qui se déroulent à l'extérieur peuvent être perçus comme un danger physique ou psychologique important et de ce fait, le stress provoqué par ces derniers rend la prise de recul pratiquement impossible face à l'expérience (Kerjean, 2006, p.22). Malgré ces sentiments, les jeunes se sont sentis rassurés et en sécurité avec l'équipe.

Deux participants (e4, e6) soulignent le rôle essentiel des skippers pour les aider et les soutenir face aux adversités. Il dit que sans eux, ils n'auraient pas réussi à terminer l'aventure. Il affirme (e4):

« Les tâches, c'est du boulot et l'aventure en bateau n'est pas évidente. Ce n'est pas comme être chez toi, tu n'as pas toujours tout ce qu'il te faut et tu ne sais pas où chercher les aliments et les affaires dont tu as besoin, car tu changes de ville, lieu, langue. Heureusement qu'il y avait les skippers, sinon ça aurait été trop compliqué! »

Un autre adolescent (e6) rejoint les propos de ce dernier en disant ceci: *« S'il n'y avait pas eu la présence des skippers, on se serait tous jeté à la mer! »*

L'un des interviewés (e5) souligne l'aide et le soutien de l'équipe concernant les tâches à accomplir, en s'exprimant ainsi: *« Le nœud était difficile à faire, mais tout était réalisable, car ils te mettaient dans les conditions afin "que toi tu réussisses", ça c'était la philosophie du bateau. »*

On réalise, grâce à ce dernier passage, qu'encore une fois, les professionnels, appelés facilitateurs dans l'Expérientiel, soutenaient les apprenants (Kerjean, 2006, p.20) en leur donnant des conseils afin qu'ils parviennent à accomplir les tâches.

Difficultés dans la réalisation des activités, tâches et entraide avec les autres participants

Un adolescent (e1) relève que lorsque la mer était agitée, il avait de la peine à accomplir les tâches car il souffrait de mal de mer. Dans ce genre de situations, il sollicitait les autres afin d'avoir du renfort. Il explique que lorsque quelqu'un avait besoin d'aide à son tour, il l'épaulait. Cependant il affirme qu'il trouvait parfois difficile d'apporter son aide lorsqu'il ne se sentait pas bien moralement ou physiquement. Toutefois, il est parvenu à repousser ses limites car il savait qu'on comptait sur lui. Il raconte qu'au début du séjour de rupture, lorsqu'il devait se coordonner avec les autres afin d'accomplir certaines tâches, il oubliait parfois ce qu'il devait faire, ce qui mettait les skippers en colère. Dans ce genre de situations, un jeune plus rapide le remplaçait. Il raconte que les autres participants l'aidaient à comprendre comment s'améliorer dans l'exécution des tâches.

On constate que cet adolescent se confronte à ses limites et essaie de les dépasser en puisant dans ses ressources. C'est un des aspects que le séjour de rupture devrait favoriser chez le participant (site association « Il Sorgitore »). Ce participant peut avoir ressenti comme un échec le fait de ne pas parvenir à bien accomplir certaines tâches, toutefois, il dit avoir vécu plusieurs réussites.

Grâce à ce passage, on comprend que le septième principe de l'apprentissage par l'expérience est emblématique lors d'un séjour de rupture. Effectivement, les facilitateurs, c'est à-dire les professionnels et les adolescents ont pu expérimenter la réussite, l'échec, l'aventure, la prise de risques et l'incertitude (Kerjean, 2006, p.20). C'est une différence fondamentale avec la transmission des savoirs, puisque l'intervenant ne doit pas prévoir les enseignements que les participants en tireront (Kerjean, 2006, p.20).

Un autre interviewé (e3) souligne que durant le séjour de rupture, il y avait une excellente collaboration, surtout entre les jeunes.

Un participant (e5) raconte que si un membre de l'équipage était trop fatigué pour gouverner le bateau, il le remplaçait afin d'éviter de mettre en danger la vie des autres. Il explique que généralement, personne ne refusait d'accomplir une tâche, en précisant qu'ils cherchaient à trouver un compromis et que si la personne n'était pas d'accord d'en faire, le groupe s'y opposait. Ce jeune cite les propos d'un skipper:

« La mer peut changer d'un moment à l'autre, les caprices et les comportements d'enfants, il n'y en a pas ici, tu dois descendre si tu fais comme ça. »

Un adolescent (e1) laisse entendre que c'était naturel d'aider l'autre en proie à des difficultés, car ils rencontraient les mêmes problèmes, étant donné qu'ils étaient tous dans le même bateau. Les diverses activités expérientielles intègrent l'aspect physique, c'est-à-dire l'utilisation du corps. En effet, le partage d'expériences qui mettent les jeunes à l'épreuve, facilite la création de liens et contribue à rendre l'interaction efficace (Kerjean, 2006, p.26).

L'équipe encadre les participants concernant la réalisation des tâches

Deux jeunes (e5, e6) relèvent certaines interventions de l'équipe concernant des éléments directement ou indirectement liés à l'accomplissement des tâches. L'un des deux (e5) raconte:

« Les skippers ont réagi de manière très ferme quand nous avons mal rempli les réservoirs d'eau et qu'ils s'étaient ouverts et qu'on avait perdu cent litres d'eau en mer. Le skipper a réagi de manière forte et nous avons pensé que c'était exagéré. Il nous a expliqué par la suite la raison pour

laquelle il s'était comporté ainsi, car si nous avons perdu cent litres d'eau douce pendant une traversée océanique, la vie de tout le monde aurait été en danger. »

Il relève également que les adultes lui faisaient des remarques lorsqu'il n'écoutait pas les consignes.

L'un des interviewés (e6) explique que l'équipe le rendait attentif, lorsque la mer était agitée et que l'un d'entre eux n'était pas concentré sur une manœuvre pour laquelle il fallait se coordonner avec les autres membres de l'équipage.

Un participant (e3) souligne le fait que si un jeune ne voulait pas accomplir une tâche, les adultes lui faisaient comprendre que s'ils l'accomplissaient, il devrait en faire autant. Il précise que chaque personne devait assumer ses responsabilités afin que le bateau puisse avancer correctement.

A retenir:

L'équipe choisit de manière générale des tâches et des activités réalisables pour chaque jeune. Certaines tâches sont plus faciles à accomplir que d'autres, cela dépend également des capacités du participant.

Par les propos des jeunes, on constate que l'encadrement des skippers et leur posture a permis de soutenir les adolescents lorsqu'ils rencontraient des difficultés ainsi que dans l'accomplissement des tâches, surtout les premiers temps, étant donné qu'ils avaient peu de connaissances concernant la navigation.

Les jeunes ont par la suite réussi de manière progressive à développer les capacités nécessaires afin de devenir plus autonomes, on peut supposer ainsi que leur confiance en soi concernant la navigation se soit améliorée.

La navigation est pleine d'imprévus et par conséquent, au vu des conditions atmosphériques adverses, elle s'est avérée parfois difficile pour certains participants. Il faut également retenir que l'entre-aide instaurée au sein de l'équipage, en particulier entre les participants était un aspect clef qui leur a permis de franchir ensemble les obstacles, notamment concernant l'accomplissement des tâches.

Les adultes ont su poser le cadre lorsque les jeunes ne respectaient pas les tournus. L'équipe a posé ses limites en les grondant lors de graves erreurs commises, qui auraient pu mettre en péril tout le monde. Ils rendaient les participants attentifs lorsqu'ils n'étaient pas assez concentrés sur leur tâche ou lorsqu'ils n'écoutaient pas les directives.

6.4.3. Troisième sous-hypothèse: l'encadrement de l'équipe prévoit durant le séjour de rupture des moments pour débriefing (essentiel pour conscientiser les jeunes)

Tous les jeunes ont affirmé ou ont laissé entendre que les débriefings étaient spontanés et informels.

Un adolescent (e4) explique que de temps en temps, des moments étaient prévus afin de permettre d'échanger tous ensemble.

Un jeune (e3) raconte que les adultes essayaient de lui faire prendre conscience qu'il pouvait améliorer son hygiène de vie. Il affirme:

« Pendant le voyage, je n'ai pas fumé. Maintenant, depuis un petit moment, j'ai décidé d'arrêter grâce aux discours que les skippers m'ont faits. Les adultes me disaient "Combien de choses as-tu

pu faire en fumant? Imagine combien tu pourrais en faire si tu ne fumais pas". C'est tout à fait vrai [...] j'ai réalisé que le fait d'arrêter de fumer, ça m'a aidé à terminer le séjour de rupture. »

Il sous-entend que le fait de ne pas fumer l'aidait à se sentir mieux. Il raconte que personne ne l'a obligé de changer que ce soit au niveau de ses habitudes alimentaires ou par rapport à la cigarette. Cependant, au fil du temps, il s'est rendu compte de l'importance d'une bonne hygiène de vie.

Grâce à la relation qu'entretenait un adolescent (e1) avec un skipper, il affirme avoir changé sa façon de se comporter avec autrui. Il explique qu'il a pris conscience que son attitude ainsi que sa manière d'entrer en relation, avant d'entamer le séjour de rupture, n'étaient pas adéquates. En effet, il raconte que ce voyage lui a permis de s'ouvrir davantage. Il a compris que le fait de vouloir avoir toujours raison n'était pas constructif. D'ailleurs, il explique qu'auparavant si quelqu'un lui faisait une remarque concernant son comportement, il n'y prêtait aucune attention, car il ne voulait pas changer.

Par leurs discours et leurs métaphores, les skippers tentaient d'initier une certaine maturité et ainsi favoriser l'autonomie des jeunes. L'un des participants (e3) affirme:

« Au début, je leur ai souvent demandé: "Mais pourquoi vous nous laissez pas visiter les lieux ?..." et ils répondaient: " le projet, ce n'est pas partir en vacances, il doit vous faire comprendre que vous avez la possibilité de parvenir à réaliser vos objectifs. »

Il explique qu'il avait compris leur message qui consiste à dire, « si tu veux vraiment réussir, c'est possible ». Il ajoute: « Si j'ai réussi à terminer ce voyage, cela signifie que si tu t'appliques tu peux avoir tout ce que tu veux. » Il est parvenu à terminer le séjour, ce qui prouve la véracité des propos des skippers.

Lorsque j'interroge l'un des interviewés (e4) sur les bénéfices qu'il retire de cette expérience, il me répond: « Au final c'est possible de tout obtenir, il faut adapter ses propres besoins, il faut se comprendre, se connaître et puis tu peux atteindre ce que tu veux. »

Un adolescent (e3) relève que les skippers lui ont fait comprendre qu'il était important, qu'il était spécial et que grâce à lui, une bonne ambiance régnait au sein du groupe. Il précise:

« J'étais pauvre et malheureux car les gens m'ont mis en institution et je pensais qu'avant de m'embaucher pour un boulot, il y avait 10'000 personnes qui passent avantmais en fait grâce à cette expérience, je me suis rendu compte que ce n'était pas vrai. »

Un jeune affirme (e2): « Une chose importante que j'ai comprise grâce à cette expérience est que lorsqu'on commence quelque chose, il faut aller jusqu'au bout. »

Un autre (e5) rejoint ses propos en expliquant que les skippers lui avait fait comprendre qu'il était important "d'aller au bout des choses".

Il raconte que lorsqu'il se trouve à la maison et qu'il n'a plus envie de faire le ménage, les propos des skippers l'aide à se motiver pour terminer ce qu'il est en train de faire.

Il explique qu'il a pris conscience grâce aux propos des professionnels, qu'il avait les capacités d'atteindre un objectif:

« C'est comme escalader une montagne, au début tu te dis "je n'y arriverai jamais!"; mais les adultes tout au long du voyage, nous disaient beaucoup de choses, [...] et par la suite tu te dis : "Mais pourquoi n'y ai-je pas pensé avant ? " Les dires des professionnels t'aidaient à te réveiller! »

Il me partage la métaphore qu'un des skippers avait utilisée:

« Je pourrais vous amener partout dans l'océan mais tu n'apprendrais rien. Tu n'es pas une valise, tu es une personne, tu as des potentialités et des possibilités, utilise-les. Ici, tu démontres que tu

les as, pas à moi ou à d'autres, mais à toi-même, tu dois le démontrer. Penses-tu être une valise? Alors, tu feras la valise et tu n'apprendras rien du tout, tu termineras le projet et tu resteras tel que tu es, ça ne vaut pas la peine à ce moment de participer au projet, dans ce cas, tu le quittes. »

Un skipper lui a fait comprendre qu'il était très important et que sans lui et sa façon d'être, la dynamique de groupe n'aurait pas été la même. Il affirme:

« Tu ne te rends pas compte que tu fais partie de tout, même de l'environnement. Le fait que tu es énervé influence aussi les autres, ta façon d'interagir avec les personnes, avec les choses, influence tout le groupe et pas que toi. »

En effet, les skippers ont valorisé ce que ces deux jeunes apportaient au sein du groupe. On peut supposer qu'ils se sont sentis aimés, appréciés et reconnus, ce qui permet d'augmenter l'estime de soi (André et Lelord, 2007, p.25). On peut imaginer que les composantes les plus influencées sont la vision de soi et l'amour de soi. La confiance en soi de ces jeunes peut également avoir été influencée positivement de manière indirecte. Le fait que les professionnels valorisent les jeunes est fondamental, car ils ont apparemment tous une basse estime d'eux-mêmes. Comme exposé dans le cadre théorique, le directeur avait précisé que par leur fragilité, une simple remarque d'un collègue de travail ou d'un copain d'école pouvait les déstabiliser à tel point de vouloir quitter leur formation. En effet, la persévérance n'est pas une des qualités qui distingue les personnes avec une basse estime de soi. Elles ont tendance à abandonner dès qu'elles rencontrent des obstacles ou qu'elles entendent une opinion contraire à la leur (André C. et Lelord F., 2007, p.36).

A travers les extraits d'interviews, on constate que l'équipe met en pratique le premier principe de l'apprentissage par l'expérience, c'est-à-dire : *« un choix rigoureux d'expériences sous-tendues par la réflexion, l'analyse critique et la synthèse. »* (Kerjean, 2006, p.18). En effet, les professionnels tentent d'initier une réflexion chez les participants et de leur donner des « clés » pour évoluer.

Les jeunes laissent entendre que les discussions avec les skippers ou les métaphores et comparaisons qu'ils ont utilisées, les ont amenés à prendre conscience des aspects importants dans leur vie. En effet, les professionnels tentent de leur transmettre des enseignements. On peut supposer que les participants qui réfléchissent de manière métaphorique, ont été avantagés par rapport aux autres, car ils pouvaient en retirer de grands bénéfices (« Journal of Management Development » rédigé par McEvoy et Buller, cité par Kerjean, 2006, p.24). On remarque que si le participant parvient à saisir le sens d'une métaphore, il peut évoluer au niveau personnel (Kerjean, 2006, p.24).

Comme le cinquième principe de l'apprentissage par l'expérience le démontre, les résultats de l'apprentissage sont personnels et constituent les bases de futures expériences et enseignements (Kerjean, 2006, p.19). En effet, contrairement aux enseignements théoriques, les résultats sont clairement plus subjectifs. Ils ont des déclics, des prises de consciences qui seront travaillés au niveau conscient et inconscient, longtemps après la fin de l'expérience (Kerjean, 2006, p.19).

L'hypothèse que nous avons formulée dans le cadre théorique concernant la prise de recul des jeunes face à leur expérience grâce au temps écoulé depuis la fin de ce séjour est vérifiée. En effet, les jeunes (e1, e3, e4, e5) ont clairement affirmé qu'ils avaient pris du recul face à leur expérience en me partageant ce que ce séjour leur avait apporté en termes d'apprentissages et de prises de conscience. On remarque que les skippers accomplissent des actes éducatifs, qui visent, à ce que l'individu, puisse en saisir le sens et qui lui donnent la possibilité de se construire (Rouzel, 2010, p.209).

Il semble que les déclics ont également eu des impacts sur leur vie quotidienne. Les professionnels ont intégré le huitième principe de l'apprentissage par l'expérience, c'est-à-dire que les situations déclenchées lors du séjour de rupture permettent aux participants et aux

accompagnateurs d'explorer leurs propres valeurs (Kerjean 2006, p.20). Ce genre de processus profond qui touche aux croyances se met en place grâce à la structuration des situations que l'équipe et le séjour de rupture favorisent et par la grande implication qu'elle suscite; en effet cela donne du sens à l'expérience et permet ainsi de comprendre qu'il peut être intégré à la vie quotidienne, lors de leurs choix, et à leur doctrine personnelle (Kerjean, 2006, p.20).

La majorité des prises de conscience relevées par les jeunes, sont renforcées d'autant plus que ceux-ci sont parvenus à terminer le voyage. On peut même supposer que grâce au soutien des éducateurs lors de leur retour au foyer, les participants qui auraient abandonné le projet éducatif, auraient pu retirer des apprentissages de cette expérience.

A retenir:

Les professionnels, plus particulièrement les skippers ont mis en place des débriefings informels afin de faire émerger une réflexion chez les participants. En effet, la majorité des jeunes relèvent que leurs propos ainsi que les discussions qu'ils ont partagées avec ces derniers ont déclenché des prises de conscience concernant leur potentiel. Un jeune affirme qu'il a réalisé à quel point il était important de se remettre en question. Il raconte qu'il a ainsi changé sa manière d'entrer en relation avec les autres. Un autre participant a réalisé l'importance d'améliorer son hygiène de vie pour son bien-être.

Les déclics dont les interviewés parlent semblent avoir eu un impact dans leur vie quotidienne. On constate que les discours des professionnels vis-à-vis de certains jeunes, concernant l'importance qu'ils avaient au sein du groupe les valorisaient. Ces discours, comme les autres déclics auront probablement influencé positivement les composantes principales de l'estime de soi (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) (André et Lelord 2007, p.16-17-20).

6.5. Troisième hypothèse

3. « La typologie du séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes de l'estime de soi des participants. »

6.5.1. Première sous-hypothèse: la typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet la gestion du stress

Stress, espaces restreints et confort

Certains participants (e1, e2, e3, e4, e6) mettent en évidence que le manque d'espace génère des tensions et du stress entre les participants. L'un d'entre eux (e1) affirme:

« Parfois, je me sentais étouffé car j'avais vraiment besoin de mon espace vital et je ne parvenais pas à l'avoir. Il fallait travailler et je ne pouvais pas m'enfermer dans ma chambre. J'étais entouré tout le temps et parfois je n'en pouvais plus! »

Il explique que le fait que d'autres se disputaient le stressait et l'énervait mais cela ne l'a pas amené à abandonner le projet pour autant. Deux jeunes (e2, e3) soulignent que parfois, ils avaient vraiment envie d'avoir leur propre espace.

Un autre (e4) affirme: *« Même dans la chambre on n'avait pas beaucoup de place; on ne pouvait pas la partager avec quelqu'un qui avait ses affaires éparpillées partout. En plus, les chambres étaient très étroites et de la même hauteur que moi, il fallait avoir beaucoup de patience mais c'était beau car si tout fonctionnait, on partageait quelque chose et on vivait comme une famille. »*

Un adolescent (e6) relève ses difficultés à entretenir une bonne relation avec les autres jeunes. De ce fait, cela lui provoquait du stress et engendrait des conflits.

Un jeune relève (e5): *« Pour chaque participant, l'éducateur a apporté une aide précieuse, surtout avec les personnes qui ont eu des difficultés avec les espaces restreints. »*

Les interviewés laissent entendre que le fait de ne pas avoir la possibilité de quitter le bateau à cause d'un conflit les amenait rapidement à en discuter afin d'apaiser les tensions et de trouver une solution.

Les six jeunes soulignent que le confort qu'ils avaient au Tessin ne leur manquait pas vraiment. Toutefois, certains interviewés relèvent qu'ils ont ressenti du stress mais qu'ils sont parvenus à dépasser les difficultés en s'adaptant. Un interviewé (e6) souligne que pour lui, c'était difficile et stressant de vivre sur le bateau à cause de sa grandeur, pour cuisiner, ce n'était pas très évident.

Deux participants (e2, e3) soulignent qu'ils aimaient la vie à bord du bateau à voile, l'un d'entre eux (e2) affirme: *« J'aimais dormir bercé par le mouvement des vagues! »*

Un autre (e3) explique: *« J'aimais mieux vivre en bateau que vivre en foyer, car sur le bateau j'avais le hublot qui donnait sur la mer et parfois il se trouvait sous l'eau, c'était relaxant. En plus c'était beau que chacun aie ses étages et son casier où "cacher" ses choses, c'était comme être des pirates! »*

Les participants sont amenés à se confronter à leurs limites, étant donné qu'ils ont difficilement des moments ou des espaces pour se ressourcer et sont ainsi mis à l'épreuve, ce qui les pousse à découvrir leurs ressources personnelles afin de faire face à ces problématiques (aspects favorisés par le projet éducatif, site de l'association « Il Sorgitore »).

Les adolescents relèvent ainsi le besoin d'avoir des moments de tranquillité et de solitude pour se ressourcer.

Tâches et stress

Un interviewé (e1) affirme qu'au début du séjour de rupture, lorsqu'il fallait accomplir plusieurs tâches, il n'arrivait pas bien à coordonner ses mouvements pour effectuer les bonnes manœuvres. Il laisse entendre que ces situations le mettaient dans un état de stress. Il souligne qu'il avait peur lorsque la mer était agitée et que par conséquent, il s'engageait avec moins de zèle dans l'accomplissement des tâches concernant la navigation. Pour terminer, il affirme que dans ce genre de situations, il gérait le stress grâce à sa motivation ainsi qu'à l'aide des autres participants ou celle des adultes.

Un autre jeune (e2) relève: *« Il fallait tourner une manivelle pour changer la position des voiles et parfois, j'étais paniqué et stressé parce que je ne me rappelais plus où il fallait mettre le cordage, puis en plus ce dernier s'était coincé! »*

Il souligne que les tâches étaient réalisables mais qu'il fallait s'entraîner, c'est pour cela que dès qu'il avait du temps libre, il essayait d'accomplir les manœuvres afin de s'améliorer. Il laisse entendre qu'il stressait, car une fois son tour terminé, il devait parfois s'occuper d'enlever l'eau qui était rentrée par l'échappement, étant donné que sa chambre se trouvait juste à côté des toilettes. Un autre jeune (e5) qui partageait avec lui cette chambre a également ressenti ce stress, engendré surtout par la fatigue.

Un adolescent (e2) explique qu'il s'était habitué au rythme de vie à bord du bateau. Il affirme que le fait de se doucher pratiquement que dans les ports n'était pas un problème.

Un autre (e3) raconte qu'au début du projet, il avait peur de perdre patience ou de pleurer pour de petites choses, c'est pour cette raison qu'il essayait de dormir davantage pour être en forme afin d'éviter de déranger les autres.

Un participant (e4) relève: « *Parfois ce n'était pas évident de suivre les règles et respecter les destinations, car il fallait augmenter le rythme.* »

Un autre participant (e6) affirme que c'était stressant lorsqu'il fallait s'organiser par rapport au tournus, lorsqu'il devait travailler en cuisine car il avait peu d'espace et parfois le bateau tanguait. Il ajoute qu'au fur et à mesure que les jours passaient, il s'adaptait à toutes ces nouvelles conditions en laissant entendre qu'il parvenait à gérer le stress.

Découverte de moyens afin de gérer le stress

Un interviewé (e1) explique que pour gérer son stress, il fumait des cigarettes, dessinait, lisait et discutait avec les autres alors qu'auparavant il le gérait différemment:

« *A la maison, j'allais au salon et regardais la télé ou je sortais avec les potes et au final, ça n'allait pas forcément mieux. Grâce au projet, j'ai découvert la lecture, le dessin et c'est devenu une passion jusqu'à la fin du voyage* ». Il ajoute qu'actuellement, il dessine encore pour gérer le stress, ce qui lui permet de se calmer: « *C'était une révélation de découvrir ce nouvel hobby grâce au voyage!* »

Un autre participant (e2) laisse entendre que durant le projet éducatif, il arrivait à gérer le stress grâce à la bonne dynamique du groupe mais qu'une fois rentré, il n'y arrivait plus. En effet, de retour en institution, les problèmes le submergeaient et il tentait de retrouver à nouveau la liberté qu'il avait ressentie durant le voyage. De ce fait, il a mis tout en œuvre pour passer l'été le plus possible en dehors du foyer.

Un autre adolescent (e3) explique qu'actuellement, grâce au voyage, il arrive à mieux gérer le stress et qu'il est plus patient, d'ailleurs, ses amis le lui ont fait remarquer. Il raconte qu'il a vu ce changement, son évolution, notamment lors de la rédaction de son journal de bord.

Il ajoute: « *Tous ces changements miraculeux se sont produits grâce au séjour de rupture!* »

Un autre interviewé (e5) souligne également que le séjour de rupture l'a aidé à gérer le stress et qu'actuellement, il est plus pacifique et serein. Il explique que le stress vécu sur le bateau n'est pas le même que celui éprouvé dans la vie quotidienne, en précisant que sur le bateau, il était bercé par les vagues, ce qui avait comme conséquence de le calmer.

Un autre adolescent (e6) affirme: « *J'ai appris à mieux gérer mon stress suite au projet éducatif.* »

A retenir:

On constate que les participants sont mis à rude épreuve, car l'espace à bord du bateau est réduit et les personnes à bord sont nombreuses. En effet, la cohabitation est parfois source de conflits et de tensions. De manière générale, le manque de confort n'a pas été une source de stress.

Il faut retenir qu'au début du séjour, l'accomplissement des tâches, le rythme de vie, l'agitation de la mer ainsi que le manque de connaissances concernant la navigation pouvaient engendrer du stress chez les participants.

Un jeune relève sa difficulté à s'adapter aux espaces restreints due à sa grande taille notamment lorsqu'il devait accomplir des tâches en cuisine.

On constate que les jeunes ont rencontré diverses situations stressantes, mais que chacun est parvenu avec ses propres ressources à travailler sur la gestion et le dépassement de celui-ci, ainsi que des difficultés (aspects favorisés par le projet éducatif, site de l'association « Il Sorgitore »). Pour certains jeunes, le stress vécu pendant l'expérience était différent de celui éprouvé dans la vie quotidienne, qui semble plus difficile à gérer. D'autres affirment avoir réussi grâce à cette expérience à mieux gérer leur stress au quotidien, ils sont plus calmes et sereins. Un participant, en particulier, met l'accent sur le fait qu'il a découvert durant le voyage, des moyens pour gérer le stress et qu'il les a transposés avec succès dans son quotidien.

De manière progressive, l'entraînement, la motivation, l'entraide, la capacité d'adaptation des participants, leur a permis de s'habituer au rythme de vie ainsi que de s'améliorer dans l'accomplissement des tâches.

6.5.2. Deuxième sous-hypothèse: la typologie du séjour de rupture (bateau à voile) permet une meilleure perception de son image et de sa propre condition physique

J'aimerais mettre en évidence qu'à l'exception d'un jeune, tous les autres ont relevé que le séjour de rupture, leur avait permis de se sentir mieux. Ils laissent entendre que leur estime de soi ou plus précisément certaines composantes ont été renforcées.

Perception de leur image

Trois jeunes (e1, e2, e3) laissent entendre qu'ils étaient fiers et satisfaits d'eux-mêmes car ils avaient réussi à terminer l'expérience.

L'un d'entre eux (e2) ajoute que ce voyage l'a rendu plus mature et que suite à celui-ci, il était plus sûr de ses choix alors qu'auparavant c'était une personne indécise. Il trouve impressionnant la force de volonté acquise à travers ce séjour. Une fois rentré, il s'était d'ailleurs aperçu que certains amis qu'il fréquentait ne lui correspondaient plus.

Un interviewé (e3) relève que grâce au séjour de rupture, il se nourrit actuellement plus sainement. Ce jeune à travers son discours, laisse entendre que lors du voyage, il a réalisé qu'il avait des qualités et des compétences et son image de lui-même s'est ainsi améliorée. On peut donc supposer que deux composantes de l'estime de soi, c'est-à-dire l'amour de soi et la vision de soi chez ce participant se soient renforcés. En effet, tout individu devrait s'aimer même s'il a des défauts et des limites, malgré qu'il ait rencontré des échecs et des déceptions; ainsi s'aimer tel qu'on est devrait être possible grâce à une voix intérieure qui nous dit que nous sommes dignes de recevoir de l'affection, de l'amour et d'être respectés (André et Lelord, 2007, p.16). Les auteurs ajoutent que le fait de s'aimer de manière inconditionnelle ne dépend pas des performances de l'individu mais est lié à la capacité à résister aux difficultés que ce dernier rencontre suite à un échec (André et Lelord, 2007, p.16).

On peut supposer que ce jeune n'avait plus la capacité à résister aux difficultés, car il avait vécu trop d'échecs tout au long de son enfance et de son adolescence. Ceci aurait pu engendrer un manque d'amour propre car il ne s'estimait pas à sa juste valeur.

Il affirme: « *Treize ans en institution ne m'ont pas du tout changé et grâce à trois mois à bord du bateau, j'ai le sentiment d'être devenu une meilleure personne!* »

Il ajoute: « *J'ai eu la possibilité de penser à moi pendant deux mois et demi et à ce que voulais faire de ma vie, je n'ai jamais eu autant de temps pour moi auparavant, cela m'a également permis de comprendre que j'avais fait le bon choix d'abandonner l'apprentissage, car je n'aurais pas eu d'avenir dans le domaine que j'avais choisi.* »

Avant le séjour de rupture, il devait beaucoup s'occuper de sa mère. Il souligne l'effet positif que ce voyage a apporté à leur relation. Il explique que cette distance a favorisé paradoxalement leur rapprochement ainsi que le sevrage de sa mère. Une fois rentré, ils ont repris contact, grâce entre autre à l'apéro organisé par le directeur de la « Fondation Amilcare », auquel les parents étaient invités. Lors de celui-ci, ils ont partagé de fortes émotions, alors que cela faisait plus d'une année et demie qu'ils ne s'étaient pas parlé.

Le séjour de rupture permet aux adolescents de se détacher de leurs problématiques familiales, sociales et de prendre du temps pour se recentrer sur eux-mêmes et penser à leur avenir (responsable de l'association « Il Sorgitore », entretien exploratoire, 2014). Effectivement, les participants ont perçu ce voyage comme une « bouffée d'oxygène ».

L'un des interviewés (e5) explique qu'il a appris à mieux exprimer ses pensées, à parler plus calmement, à ne pas percevoir systématiquement les paroles des autres de manière négative ainsi qu'à faire davantage confiance aux autres (aspect favorisé par le séjour de rupture, site de l'association « Il Sorgitore »).

Il souligne l'influence positive du séjour de rupture:

« Le Sorgitore m'a fait renaître, je suis une autre personne, plus heureuse. J'ai appris à me connaître. Une fois rentré, j'ai gardé les habitudes prises à bord du bateau et je remercie davantage les autres, alors qu'avant pour moi, c'était logique de trouver le repas prêt. En effet, suite à cette expérience, au foyer j'attendais que tous aient terminé de manger, je les remerciais à nouveau en leur serrant la main et je débarrassais la table. »

Selon lui (e5) les participants qui ont terminé le séjour en dépassant tous les obstacles, changent, évoluent positivement. On constate ainsi que ces jeunes renforcent les principales composantes de l'estime de soi. Il semblerait que les jeunes qui ont pris part à cette expérience deviennent plus matures.

La seule personne (e6) interviewée qui n'a pas terminé le séjour de rupture a mis en évidence sa déception. Il explique:

« Je n'ai pas réussi à arriver jusqu'à la fin, j'aurais voulu réussir, je regrette un peu. »

Il ajoute qu'une fois rentré, il était triste et très déçu. Il explique qu'avec le recul, il s'est aperçu que durant le projet éducatif, il s'énervait pour des raisons futiles. On s'aperçoit que le fait de ne pas parvenir au terme du séjour semble avoir eu un effet négatif sur « l'image de soi » de ce jeune.

Comme cela a été expliqué dans le cadre théorique, les éducateurs qui suivent l'adolescent au sein de la « Fondation Amilcare », utilisent cet événement afin de faire émerger une réflexion chez le jeune sur les raisons de l'abandon du projet. Ils effectuent un travail avec lui, pour que cet épisode puisse avoir des répercussions positives à l'avenir.

En effet, il faut souligner que le travail d'un éducateur, en particulier, qui l'a suivi dans le programme d'occupation pour les jeunes « Spazio Ado » l'a aidé à dépasser cette défaite. En effet, le participant explique que grâce à lui, il a pu réaliser un travail sur lui-même en partant de ses qualités, des problématiques vécues durant le séjour de rupture et de la déception ressentie suite à l'abandon du projet. Le séjour de rupture a mis en évidence certains problèmes comportementaux de cet adolescent. En effet, on relève que la thérapie d'aventure permet aux participants de vivre des situations stressantes durant une longue période, dont le but est de faire émerger les caractéristiques individuelles de chacun, ainsi que « les comportements dysfonctionnels, les difficultés de gestion du stress, les processus intellectuels, les conflits, les besoins et les réponses émotionnelles. » (Kimball, 1993, cité par Lemellin, site de « L'équipe face aux vents »).

Meilleure perception de sa propre condition physique

Deux adolescents (e1, e2) ont du plaisir à préciser qu'ils étaient plus musclés et bronzés. L'un d'eux (e2) et certains autres (e3, e4, e5) soulignent qu'une fois rentrés, ils étaient très dynamiques. Un participant (e4) explique que grâce au séjour de rupture, il avait appris à mieux connaître ses limites en termes d'énergie et ainsi à repérer les moments où il avait besoin de se reposer. Il précise qu'il était très actif, qu'il ressentait une sensation de liberté, d'équilibre et qu'il se sentait bien au niveau physique car durant l'expérience il avait mangé sainement.

Le participant (e6) qui a quitté le séjour de rupture, explique que l'inflammation du tendon d'Achille causée par un accident dans un port l'a obligé à rentrer en Suisse afin de se faire soigner. Il a décidé de reprendre le voyage mais il n'est pas parvenu à le terminer à cause du mal de mer.

A retenir:

De manière générale, les adolescents qui ont réussi à terminer le séjour de rupture ont eu une meilleure perception de leur image. La construction de cette dernière se traduit de différentes façons selon les participants. Toutefois, on peut regrouper les principaux aspects: renforcement des compétences personnelles, amélioration des principales composantes de l'estime de soi, plus grande confiance envers autrui et une possibilité de se recentrer sur soi. Ils affirment qu'ils avaient une meilleure perception de leur condition physique et certains précisent qu'ils appréciaient ces changements. Les éléments qui en ressortent sont: davantage de dynamisme, un équilibre intérieur qui favorise le bien-être, un plus grand sentiment de liberté, une plus grande musculature et un joli bronzage.

6.5.3. Troisième sous-hypothèse: la cohabitation sur le bateau favorise l'apprentissage de la sociabilisation

La cohabitation favorise la sociabilisation, une meilleure connaissance de soi et un changement intérieur

En général, les participants trouvent qu'il y avait une bonne dynamique de groupe à bord du bateau.

Un adolescent (e1) affirme:

« En effet, [...] il y avait un bon esprit d'équipe et tout le monde, y compris moi, était plus ouvert au dialogue, à l'écoute et prêt à faire des compromis. »

Il précise que grâce à cette proximité avec les autres membres de l'équipage, il a pu s'affirmer en exprimant son avis, tandis qu'avant il écoutait sans oser se positionner.

Un autre (e5) souligne l'importance de l'entraide, ainsi que des discussions et réflexions entre les participants:

« Nous nous soutenions mutuellement, on réfléchissait beaucoup ensemble, on parlait de sujets profonds et t'arrivais à prendre conscience comment tu fonctionnes, car on avait beaucoup de temps pour penser à la résolution des problématiques de notre vie quotidienne. »

Il explique qu'il connaissait déjà un autre jeune depuis huit ans, étant donné qu'ils avaient habité dans le même foyer. Il est intéressant de relever que les discussions et réflexions qu'ils menaient ensemble sur des thématiques qu'ils n'avaient jamais abordées auparavant, leur ont permis d'entretenir une relation plus profonde. Un autre jeune (e3) rejoint ces propos en affirmant qu'il y avait une confiance et de bons rapports qui s'étaient installés parmi les membres de l'équipage grâce au partage du quotidien.

Il est essentiel de rappeler que ces jeunes de manière générale, comme expliqué dans la partie théorique, ont vécu un parcours chaotique dans leur enfance et adolescence, causé principalement par des problématiques familiales. Par conséquent, on peut supposer qu'ils ont développé des liens d'attachement et des repères symboliques dysfonctionnels qui se traduisent entre autre, par des difficultés à avoir des relations stables et emplies de confiance. En effet, l'attachement et les repères psychosociaux sont des concepts étroitement liés et corrélatifs au développement psychosocial de toute personne (Serrano V. et Serrano J.A, 2003, p.2). Alors, qu'à bord du bateau ils tissent des liens de confiance et de rapport profond avec les autres membres de l'équipage.

Deux interviewés (e3, e4) affirment que le groupe était presque comme une famille. L'un d'entre eux (e3) ajoute qu'aider l'autre était automatique et qu'à la différence de sa vie quotidienne, à bord du bateau il devait s'adapter aux autres. Il ajoute qu'il ne pouvait pas aller dans sa chambre et faire ce qu'il avait envie, car il devait se préoccuper que l'autre puisse se reposer.

Un autre jeune (e4) explique qu'il s'était fixé l'objectif personnel de vouloir aider un autre adolescent à ce qu'il mange plus sainement et il ajoute que même si ce n'était pas évident d'y parvenir, il a essayé, tout au long du voyage.

L'un des interviewés (e2) affirme: « *C'était beau de discuter avec les autres, de s'écouter, surtout vers la fin, le groupe était très uni.* »

Un autre participant (e4) rejoint ses propos en disant:

« Le lien que nous avions était spécial, [...] en particulier avec une jeune que je considère comme ma sœur. J'ai pleinement confiance en elle, je l'aime énormément et ensemble on a vécu des choses dont personne n'est au courant. Je me rends compte qu'actuellement, je ne retrouve pas dans un groupe, l'intimité, le fait de se confier des choses, se réveiller le matin et mettre la musique à fond, faire du bruit pour réveiller les autres, aller dehors et regarder la mer cristalline et prendre le petit déjeuner tous ensemble, tout en ressentant l'adrénaline et l'envie d'affronter le nouveau jour. »

Il affirme que la cohabitation a créé une forte cohésion dans le groupe à tel point que lorsque l'éducateur avait le mal de mer, les jeunes l'ont remplacé dans les tournus:

« C'était la force du groupe qui soutenait l'éducateur et qui nous permettait de naviguer quand ce dernier était cloué au lit. »

Un autre participant (e1) explique qu'ils se préoccupaient les uns des autres. Il donne l'exemple d'une fois, où ils s'étaient inquiétés pour le skipper qui conduisait tout seul alors qu'il y avait une tempête.

On s'aperçoit une fois de plus que le séjour de rupture organisé par l'association « Il Sorgitore » permet aux participants de développer des relations sociales saines (aspect favorisé par le projet éducatif, site de l'association « Il Sorgitore »).

Difficultés dans la cohabitation en lien avec les tâches à accomplir

Certaines difficultés concernant la cohabitation étaient en lien avec les tâches, responsabilités, que les participants devaient accomplir et assumer. Un jeune (e1) met en évidence sa difficulté concernant le fait de devoir aider les autres lorsqu'il n'était pas bien physiquement ou psychologiquement.

Un adolescent (e4) donne l'exemple d'un différend entre les participants:

« Quand nous étions sortis de Gibraltar [...], nous étions tous fatigués à cause du grand effort que la navigation demandait durant cette traite. Je me rappelle qu'il y a eu une dispute, car il y avait

de l'eau qui était rentrée dans le bateau et à cause de la fatigue, nous n'arrivions pas à collaborer et par conséquent tout le monde était énervé. »

Un participant (e6) souligne son manque de motivation à accomplir les tâches entre autre, à cause des tensions qu'il y avait entre lui et les autres jeunes.

Espaces restreints et dynamique de groupe

Un participant (e2) affirme:

« Parfois, les autres s'énermaient en disant "j'ai besoin de mon espace" mais cela ne les a pas amené à quitter le projet. »

Un interviewé (e3) explique qu'il dormait peu, car il avait besoin uniquement de quelques heures par nuit pour être en forme et cela a provoqué parfois des désagréments lorsque d'autres jeunes voulaient se reposer.

Un adolescent (e4) affirme qu'ils devaient affronter des difficultés, tout en essayant de s'adapter aux autres personnes, aux exigences et besoins du groupe.

Un autre participant (e6) met l'accent sur la difficulté de la cohabitation, en expliquant qu'ils étaient neufs personnes à bord du bateau et de par sa longueur, il rencontrait davantage de difficultés. De plus, il affirme que pour lui c'était compliqué, lorsque parfois il ressentait le besoin de s'isoler et qu'il n'avait pas la possibilité de le faire. Il affirme:

« Durant la période où je suis resté à bord, j'ai eu divers conflits avec les autres jeunes. Je pense que cela a été causé par le stress qu'on ressentait à cause des espaces restreints. Au début, nous nous connaissions très peu et je ne m'entendais pas avec les autres. Ces deux aspects ont rendu la collaboration et la coordination difficiles. »

Les jeunes expliquent de manière générale, que lors de ces moments de tension intérieure, ils tentaient de s'isoler en écoutant de la musique ou en prenant l'air sur le pont du navire. On remarque que parfois, les adolescents atteignaient leurs limites concernant leurs capacités à vivre en communauté.

On s'aperçoit que le séjour de rupture les met dans des conditions qui les confrontent à leurs limites et qui leur permet de découvrir leurs ressources afin de gérer ces moments difficiles.

Cohabitation et conflits causés par d'autres raisons

Un interviewé (e2) souligne comment les conflits se créaient facilement au sein du groupe, en précisant que parfois ils ne réglaient pas systématiquement tout de suite le malentendu avec l'autre, laissant ainsi place à l'interprétation. De plus, cet adolescent et un autre (e4) mettent en évidence que les premiers jours, il y avait une dynamique négative car les jeunes ne formaient pas un groupe uni.

Le jeune (e6) qui a abandonné le séjour de rupture donne plusieurs raisons pour lesquelles il a eu des conflits avec les autres participants:

« La cohabitation avec les autres a été plus difficile, tandis qu'avec les skippers et les éducateurs ça se passait bien. Durant une semaine, les autres jeunes se moquaient de moi, car le fait que je ne fume pas, avait comme conséquence qu'ils me surnommaient le "bon garçon". Par cette façon de faire, les autres m'excluaient [...] et je ne me sentais pas bien. Un autre problème c'était de devoir supporter deux jeunes qui s'étaient ligüés contre moi. »

Il explique que les autres participants étaient tellement attachés à leurs amis en Suisse et que le fait qu'ils se plaignaient de la distance qui les séparait, le dérangeait car cela ne lui permettait pas d'apprécier entièrement le voyage.

Le fait de se disputer avec les autres jeunes le rendait malheureux:

« Je n'ai pas du tout aimé le groupe de jeunes avec lequel j'ai voyagé! »

Toutefois, il affirme qu'au fur et à mesure, ses rapports avec les autres se sont légèrement améliorés.

Un participant (e4) affirme que les tensions avec les professionnels étaient souvent causées par la fatigue, car c'était plus difficile de garder son calme dans certaines conditions. Un jeune (e1) qui a participé au séjour de 2013 relève qu'il y avait des tensions avec les professionnels de la navigation.

On remarque que si de manière générale lors des deux séjours de rupture, il y avait une bonne dynamique de groupe, des tensions sont survenues parmi les membres de l'équipage et principalement entre les participants. L'intégration au sein du groupe semble centrale pour le bien-être du participant, car comme on a pu le voir dans les propos des adolescents, la dynamique de groupe joue un rôle primordial pour le bon déroulement du projet éducatif.

Dépassement des difficultés liées à la cohabitation à travers la sociabilisation

Quatre interviewés (e1, e2, e5, e6) relèvent plusieurs raisons qui amènent les participants à discuter, trouver un compromis et ainsi à se sociabiliser d'une manière adéquate, suite à des divergences d'opinions. Ils affirment que si les conflits ne se réglaient pas immédiatement, ils étaient résolus assez rapidement, lorsqu'ils avaient eu le temps de se calmer. Ils expliquent qu'étant donné qu'ils ne pouvaient pas quitter le navire à tout moment, ils étaient contraints de voir la personne avec laquelle ils s'étaient énervés. L'un d'entre eux (e5) affirme:

« Si le problème n'était pas réglé tout de suite, les autres membres de l'équipage en subissaient les conséquences, car les tensions perduraient et par conséquent, il y avait une mauvaise ambiance dans le groupe, alors on résolvait le problème rapidement. »

Un autre (e2) précise:

« On parlait tout de suite avec la personne concernée, pour éviter de s'affronter à nouveau et d'être mal à l'aise quand on la recroisait après. »

Cet aspect est relevé également par un autre jeune (e6): *« Plus les semaines passaient, plus c'était normal de discuter des problèmes que nous rencontrions dans la cohabitation avec les autres. En effet, de plus en plus, on discutait afin d'apaiser les tensions suite à un conflit. Je me rappelle que je ne voulais pas rester énervé dans mon coin, je ne voulais pas que le problème persiste car c'était vraiment désagréable. »*

Un autre adolescent (e1) laisse entendre que le fait de cohabiter dans des espaces autant restreints rendait les personnes plus ouvertes à la discussion et prêtes à trouver un compromis au lieu de se disputer.

L'un de ces interviewés (e2) explique que lorsqu'il était énervé à cause du comportement d'un autre participant, il tentait de gérer sa colère. Il souligne l'importance qu'il y a à parvenir à la contrôler afin d'éviter que ça dégénère. Il précise que vers la fin du séjour, il avait appris à bien la gérer. On s'aperçoit qu'il avait réfléchi aux conséquences que ses actes pouvaient avoir sur les autres.

On peut constater que l'environnement architectural du bateau à voile a favorisé la sociabilisation et la communication, afin de régler les conflits. On peut supposer que dans d'autres types d'environnement, les conflits auraient perduré davantage, en amenant les participants à s'isoler ou à éviter la personne avec laquelle ils s'étaient disputés, au lieu de régler le problème sur le moment.

Comme mentionné dans la sous-hypothèse 2.2, il y avait une forte solidarité, entraide entre les membres de l'équipage. Cette dynamique positive, s'est construite petit à petit, d'après les jeunes, grâce au partage de cette expérience et des difficultés qu'ils ont dû surmonter ensemble. Un participant (e1) affirme:

« Quand tu navigues, tu rencontres des difficultés et étant donné que tout le monde se trouve sur le même bateau, on partage les mêmes. »

Il explique que le fait de partager les mêmes difficultés engendre une recherche commune de solutions afin de les dépasser.

Un adolescent (e4) souligne:

« A bord du bateau, comme dans la vie quotidienne, il faut respecter les besoins des autres mais aussi les tiens, il faut chercher à se mettre d'accord. »

On s'aperçoit qu'il prend conscience de l'importance de la façon dont il se comporte avec les autres membres de l'équipage, en la transférant dans sa vie quotidienne, cela démontre que ce jeune met en pratique cet aspect acquis lors du projet éducatif.

A retenir:

La cohabitation dans des espaces restreints, tel que le bateau à voile a favorisé les discussions entre les membres de l'équipage, notamment entre les participants. Ces discussions étaient profondes au vu de l'expérience intense que les jeunes vivaient. Ces réflexions communes ont probablement aidé les participants à se confronter aux opinions des autres et ainsi à effectuer une introspection en apprenant à mieux se connaître. Cette vie communautaire a favorisé un rapprochement entre les jeunes, l'entraide et une plus grande confiance dans autrui. De plus, la cohabitation facilite une recherche commune d'un terrain d'entente, en cas de conflits pour des raisons en lien avec les tâches à accomplir ou les espaces restreints. En effet, les participants les réglaient généralement tout de suite, car ils se croisaient inévitablement et ils voulaient éviter que les tensions internes perdurent au sein du groupe.

A l'exception d'un jeune, les autres ont relevé une saine dynamique de groupe entre les participants.

Au début du séjour de rupture, il y avait des tensions, car le groupe n'était pas uni. Lors des deux projets éducatifs, il y a eu parfois des différends avec les skippers et les éducateurs. Cependant, de manière générale, les dynamiques de groupes étaient positives.

6.5.4. Quatrième sous-hypothèse: la durée du voyage permet le développement du sentiment d'efficacité personnelle

La durée du voyage et les apprentissages

Quatre participants (e1, e2, e4, e6) mettent en évidence l'importance de la durée du séjour de rupture concernant leurs apprentissages. Un interviewé (e1) affirme que grâce à ce voyage de trois mois, il a appris à se connaître. Il précise que s'il était resté à bord du bateau seulement durant quelques semaines, une fois rentré, il aurait mis de côté tous les nouveaux enseignements retirés. Un participant (e2) affirme que le projet éducatif a été plus qu'un voyage, pour lui, c'était vraiment une expérience de vie. Un autre jeune (e4) souligne que les trois mois du projet éducatif ont été nécessaires, pour qu'il ait le temps d'intégrer les différents apprentissages et pour qu'il se remette en questions à maintes reprises, en développant sa confiance en soi. Un autre adolescent (e6) qui a abandonné le séjour de rupture explique que c'est difficile de rester jusqu'à la fin du projet.

On constate que la longue durée du projet éducatif a un impact fondamental sur la possibilité des participants de faire des apprentissages et ainsi acquérir des compétences, afin de développer ou renforcer leur « sentiment d'efficacité personnelle » ou plus spécifiquement « l'efficacité personnelle perçue » qui concerne les croyances de la personne en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités (Bandura, 2003, p.12).

On peut supposer que ce sentiment par rapport aux tâches à accomplir à bord du bateau, soit augmenté proportionnellement aux jours qui se succédaient.

Soutien des professionnels ou des autres participants afin de permettre aux jeunes de développer leurs compétences concernant les tâches

Les professionnels ainsi que les autres participants semblent avoir favorisé le développement ou le renforcement des compétences des jeunes, en particulier concernant l'accomplissement des tâches, en leur prodiguant des conseils, en les encourageant, en suscitant des réflexions ainsi qu'en les valorisant.

Un participant (e5) explique qu'au début de l'aventure, il lui a fallu du temps pour bien apprendre à accomplir les tâches, avec l'aide des professionnels, qui lui montraient comment procéder et qui l'encourageaient. Il raconte qu'il a utilisé diverses astuces pour se rappeler du nom des outils.

L'un des interviewés (e4) explique que l'équipe collaborait de temps en temps avec eux pour préparer les repas, ayant pour but de les coacher, afin d'améliorer leurs techniques de cuisine. Un autre jeune (e1) affirme que les adultes les ont accompagnés dans l'accomplissement des tâches de manière progressive, afin qu'ils parviennent à apprendre correctement les bases de la navigation. On constate que les professionnels soutiennent les jeunes afin qu'ils développent des compétences maritimes.

Amélioration des compétences dans l'accomplissement des tâches

Leurs motivations personnelles afin de terminer le séjour de rupture, ont été le moteur qui a favorisé leur engagement dans l'accomplissement des tâches et qu'ils les ont aidés à dépasser les difficultés rencontrées. On peut les regrouper comme suit : les rythmes soutenus, les conditions atmosphériques, la complexité de l'accomplissement des tâches ainsi que la coordination entre les membres de l'équipage. Il est intéressant de relever qu'un adolescent (e5) affirme qu'à partir du deuxième mois de navigation, il a intégré plus de connaissances.

Trois jeunes (e2, e5, e6) expliquent que grâce aux maintes possibilités de s'entraîner et à leur volonté de réussir, ils ont appris à exécuter les tâches correctement.

L'un d'entre eux (e2) affirme: « *Je me rappelle que les nœuds n'étaient pas évidents à faire, alors dès que j'avais du temps j'essayais de m'améliorer dans la réalisation de ces derniers.* »

Un adolescent (e5) ajoute qu'après deux mois de navigation, l'équipe les laissait agir de manière plus autonome à bord du bateau et qu'ils pouvaient accomplir davantage de tâches. Constatant qu'ils avaient les capacités requises pour exécuter les tâches quotidiennes, l'équipe leur a laissé une plus grande marge de manœuvre.

Il se sentait davantage valorisé et on peut supposer que son sentiment d'efficacité personnelle s'est amplifié, suite à l'accomplissement des tâches de manière quasi autonome.

La valorisation de l'engagement et la responsabilisation sont en effet des facteurs qui devraient favoriser le séjour de rupture (site de l'association « Il Sorgitore »).

Les participants deviennent des acteurs principaux et à travers cette expérience, qui peut être nommée thérapie d'aventure, il y a une motivation qui se développe par l'implication et

l'accomplissement des responsabilités (Gass, 1993, cité par Lemmelin, site de « l'équipe face aux vents »). Il faut relever que la thérapie d'aventure se définit comme étant l'apprentissage par l'action, elle permet ainsi de renforcer le sentiment de compétence des participants (Gass, 1993 et Hans, 2000, cité par Lemellin site de « l'équipe face aux vents »). Les adolescents ont pu renforcer « leur efficacité personnelle perçue » et donc leur « sentiment d'efficacité personnelle », concernant leur croyance en leurs capacités à relever les défis ainsi qu'à accomplir les tâches à bord du navire.

Changements internes chez les participants

Certaines transformations internes que les participants ont vécues ont été mises en évidence dans les trois sous-hypothèses précédentes, c'est pour cette raison que je ne les aborderai pas dans ce chapitre, afin de ne pas être redondant.

Un participant (e4) souligne qu'à travers le séjour de rupture, les jeunes apprennent à faire confiance aux autres membres de l'équipage et à dépasser les difficultés, grâce à la réalisation d'un travail sur eux-mêmes. On remarque une fois de plus, qu'il relève un des aspects travaillés à travers le projet éducatif (site « Il Sorgitore »). Il raconte qu'il est parvenu à franchir les obstacles rencontrés lors de cette expérience et que depuis, il s'en sent capable dans sa vie quotidienne, tout en étant conscient que cela ne sera pas facile tous les jours.

Un autre adolescent (e6) met en évidence qu'il a dû quitter le projet éducatif à cause de son état de santé, cependant il a gardé cet esprit de ne rien lâcher malgré les difficultés.

On constate que le renforcement ou le développement du « sentiment d'efficacité personnelle » concernant la gestion du stress, semble ne pas avoir été possible pour certains participants (e2, e4) à cause de leur difficulté à le gérer suite au voyage. Pour d'autres (e1, e3, e5, e6), il s'est accru.

On remarque que le séjour de rupture se réfère à des méthodes d'apprentissages expérientielles, basées sur le groupe et orientées vers le changement (Wilson et Lipsey, cités par Saint-Martin, 2012, p.79) qui en provoquent également au niveau individuel.

A retenir:

Comme mis en évidence dans les diverses sous-hypothèses, ainsi que dans la dernière, la durée de l'expérience, ainsi que le soutien des professionnels, voire des autres participants favorisent chez les jeunes de manière générale, divers changements positifs. Ils semblent avoir acquis de nouveaux apprentissages, de nouvelles compétences, de la volonté, une meilleure condition physique et une plus grande confiance en soi. Grâce au contexte de navigation maritime, ils ont appris à mieux se connaître, à faire confiance aux autres, à s'entraider et à dépasser les difficultés. La motivation, ainsi que la volonté des participants à terminer le séjour de rupture est un aspect fondamental qui les pousse à dépasser leurs limites ainsi que les obstacles et à s'engager davantage dans l'accomplissement des tâches.

Grâce à tous ces changements positifs, on peut imaginer que le « sentiment d'efficacité personnelle » s'est développé ou s'est renforcé. On peut supposer à juste titre que « l'efficacité personnelle perçue » peut se développer uniquement dans le cas où l'action réalisée par l'individu a atteint, à un moment ou à un autre des résultats positifs.

Durant le voyage, ils ont vécu des moments emplis d'émotions.

7. Vérification des hypothèses

Au terme de l'analyse qui a été exposée ci-dessus, la vérification des hypothèses va me permettre de répondre à la question de recherche qui est la suivante:

« Comment l'encadrement et les modalités du séjour de rupture selon la perception des participants jouent un rôle pour développer certaines composantes de leur estime personnelle? »

7.1. L'encadrement de l'équipe, avant et durant le séjour de rupture joue un rôle déterminant afin que le participant termine l'expérience

Les qualités de l'équipe et son encadrement ont permis de motiver et inspirer la confiance nécessaire, afin que les adolescents décident de prendre part au séjour de rupture. Les jeunes ont été motivés à participer à l'expérience, car ils ne suivaient aucune formation au moment où le projet éducatif leur a été proposé.

Durant le déroulement du voyage, les adultes ont gardé une attitude appropriée envers les jeunes, à l'exception d'un éducateur pendant le séjour de rupture de 2012, d'après les dires de deux participants. L'expérience des skippers leur ont permis d'expérimenter l'autonomie concernant l'accomplissement des tâches et la vie sur le bateau. Ils les aidaient lorsqu'ils rencontraient des difficultés et les rassuraient lors de moments d'insécurité.

D'après les jeunes, les adultes ont adopté lors du voyage une attitude respectueuse, sympathique et positive. Ils ont mis en place un encadrement qui favorisait une bonne dynamique de groupe, en leur retirant les cartes sim pour éviter tout contact avec leurs proches, dans le but de les distancer de leurs problématiques familiales. Ce choix, ainsi que la posture de l'équipe qui leur laissait beaucoup de temps libre, leur a permis de se sociabiliser davantage. Les adolescents soulignent la proximité avec les autres membres de l'équipage, ainsi que l'égalité dans le rapport qu'ils entretenaient avec les adultes. D'ailleurs, la majorité des participants comparait l'équipage à une famille. Lors de conflits, les professionnels intervenaient, si nécessaire, afin de favoriser la résolution de ces derniers et reposaient le cadre. Toutefois, de manière générale, d'après les jeunes, ils les laissaient régler les conflits. Une qualité relevée par la majorité des participants était la souplesse des adultes concernant l'accomplissement des tâches et le fait qu'ils étaient prêts à faire des compromis lorsqu'ils étaient fatigués ou qu'ils rencontraient des difficultés.

Grâce à ces éléments, on peut remarquer que les professionnels ont joué un rôle essentiel avant et durant le séjour de rupture, dans l'accompagnement des participants. On peut toutefois supposer que lors du voyage de 2013, la décision d'un skipper de lever l'ancre durant les dernières étapes en Sicile, malgré les mauvaises conditions atmosphériques, ainsi que le choix des professionnels concernant l'impossibilité d'abandonner le projet éducatif, une fois quittées les côtes italiennes, semblent être les raisons qui ont influencé deux jeunes à abandonner le séjour. Un participant (e5) affirme qu'une des raisons pour lesquelles ceux-ci ont quitté l'aventure est qu'ils ont eu l'opportunité de le faire grâce à un skipper, qui a choisi de faire demi-tour du fait d'un participant souffrait de mal de mer et souhaitait rentrer chez lui.

Il est important de rappeler que, comme mis en évidence dans la recherche, les caractéristiques individuelles, la motivation, ainsi que la volonté de l'adolescent à dépasser les difficultés jouent un rôle déterminant afin, qu'il reste jusqu'à la fin du projet. Il est pertinent de souligner, que lors du séjour de rupture de 2012, trois participants sur cinq l'ont terminé et lors de celui de 2013, trois adolescents sur six y sont parvenus.

En conclusion, on pourrait dire que cette hypothèse est en partie vérifiée, car dans plusieurs situations, comme celles que je viens de mentionner, l'encadrement des professionnels peut avoir joué un rôle négatif, quant à la décision de certains participants à abandonner l'expérience. Cependant, on constate que de manière générale, il s'est révélé positif.

7.2. L'encadrement de l'équipe durant le séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes (amour de soi, vision de soi, confiance en soi) de l'estime de soi des participants

L'équipe valorisait les participants à travers l'accomplissement des tâches, lors de certains échanges, en leur adressant des compliments et en les encourageant. Cette posture avait pour but de les rendre plus forts, en influençant probablement de manière positive les trois composantes principales de leur estime personnelle. Par conséquent, les jeunes stimulés et motivés, assumaient leurs responsabilités quotidiennes avec plus d'aisance et dépassaient ainsi leurs problématiques personnelles.

L'encadrement des professionnels concernant les responsabilités et les tâches que les adolescents devaient accomplir, a été organisé de manière progressive, afin que les jeunes puissent intégrer par étapes le nouvel environnement de vie et leurs nouveaux rôles au sein du groupe. Lors des multiples difficultés rencontrées par les jeunes, l'équipe les aidait si nécessaire en leur prodiguant des conseils et en leur montrant comment procéder. En effet, on peut supposer que cet accompagnement visait à ce que le participant croie en ses capacités et qu'il puisse réaliser qu'il avait les ressources nécessaires pour dépasser seul les obstacles. Cette posture semble avoir renforcé la confiance en soi des participants concernant la navigation.

Certains relèvent que les skippers ont réussi à déclencher chez eux des prises de conscience concernant leur potentiel, ainsi que l'importance d'avoir une meilleure hygiène de vie. Celles-ci peuvent avoir influencé positivement leur confiance en soi, leur vision de soi et leur amour de soi.

Par conséquent, on peut affirmer que cette hypothèse est vérifiée.

7.3. La typologie du séjour de rupture joue un rôle facilitateur pour développer les composantes de l'estime de soi des participants

Les participants relèvent que les espaces sur le bateau étaient restreints, d'autant plus qu'ils étaient nombreux à bord. Cette proximité créait parfois des tensions et du stress, car les jeunes ressentaient le besoin de rester seul afin de se ressourcer. Cependant, tout au long du séjour de rupture, la cohabitation a favorisé: une plus grande proximité, de la solidarité, une plus grande confiance envers autrui, l'envie de trouver des compromis ensemble, le soutien mutuel et l'écoute. Ces divers aspects ont rendu possible la résolution de conflits et le dépassement des difficultés. Les jeunes ont surmonté le stress lié à la cohabitation en mettant leurs écouteurs ou en allant dans un endroit plus isolé du navire. Les participants ont également vécu du stress au début du séjour de rupture à cause du manque d'expérience dans l'accomplissement des tâches, toutefois, ils sont parvenus à le gérer grâce à l'aide des professionnels, à l'entraînement, l'entraide, leur motivation et à leur capacité d'adaptation. Suite au séjour, certains jeunes affirment qu'ils le gèraient mieux.

L'endurance a été une autre modalité qui distinguait la typologie du séjour de rupture. En effet, les participants sont mis à rude épreuve, surtout les premiers temps, par le nouveau rythme de

vie (tournus concernant les tâches à réaliser). Grâce au soutien des professionnels, les participants s'y sont habitués.

Une difficulté commune était l'insécurité ressentie par les adolescents concernant l'accomplissement des tâches, lors de mauvaises conditions atmosphériques ou dans d'autres situations. L'entraide, le courage, leur motivation ainsi que le soutien de l'équipe leur ont permis de dépasser leurs limites.

En règle générale, ceux qui ont terminé le voyage ont une meilleure perception de leur image et de leur condition physique. Ils ont acquis davantage d'énergie, un dynamisme, voire une force de volonté. Suite au séjour, certains relèvent qu'ils font davantage confiance aux autres et affirment qu'ils ont trouvé un nouvel équilibre intérieur, qui leur permet d'être plus centrés sur eux-mêmes. Les transformations positives des jeunes, suite au voyage, laissent donc supposer que le sentiment d'efficacité personnelle se soit développé ou renforcé.

Lors de conflits, on peut imaginer que des conséquences négatives ont pu influencer les principales composantes de l'estime de soi, car suite à des différends avec les autres, un jeune a rencontré des difficultés d'intégration. Il a certainement subi des conséquences négatives sur son estime personnelle, suite à la déception et à la tristesse qu'il affirme avoir ressenti en abandonnant le projet éducatif. Toutefois, il explique qu'il a effectué un long travail sur lui-même, basé sur les difficultés vécues durant le voyage, avec un éducateur qui gérait l'atelier où il a travaillé suite au séjour de rupture. Il explique que ce processus l'a rendu plus mature et l'a fait évoluer. On pourrait en conclure que si elle n'a pas joué un rôle de facilitateur pour développer les composantes de l'estime de soi, il lui a permis de détecter des problématiques personnelles.

De manière générale, la typologie du séjour de rupture en bateau à voile réunit les conditions qui influencent positivement les trois principales composantes de l'estime de soi. Effectivement, les éléments relevés me permettent d'affirmer que cette hypothèse est vérifiée.

7.4. Éléments principaux à retenir

Par son encadrement et sa posture adéquate, l'équipe a tissé depuis la préparation jusqu'au projet éducatif un rapport de confiance égalitaire avec les adolescents, ce qui a favorisé la sociabilisation entre les participants. Les professionnels leur ont laissé expérimenter l'autonomie à bord du bateau en leur donnant certaines responsabilités. L'équipe aidait les jeunes dans l'exécution des tâches et dans la résolution des conflits, lorsque c'était nécessaire. Les adultes étaient prêts à faire des compromis, notamment concernant les responsabilités que les participants assumaient. Tout en les encourageant et en les motivant, ils laissaient les jeunes s'appropriier les tâches de manière progressive. A travers les prises de conscience que les professionnels souhaitaient faire émerger chez les jeunes, ils visaient à renforcer les principales composantes de l'estime de soi de ces derniers.

Les trois modalités principales du séjour de rupture mises en évidence par les participants sont les suivantes:

La **cohabitation**: favorise l'écoute, la solidarité, une plus grande confiance envers autrui, l'entraide ainsi que l'envie de trouver des compromis. En effet, les jeunes dépassaient les difficultés et parvenaient à résoudre les conflits, engendrés par les espaces restreints.

L'**endurance**: Le rythme de vie (tournus concernant leurs responsabilités à bord du bateau) mettait les participants à rude épreuve. Toutefois, grâce à la mise en place progressive de celui-ci, à l'entraide, à la motivation et à leur capacité d'adaptation, les participants sont parvenus à s'y habituer.

L'**insécurité**: Grâce à l'entraide, à leur courage ainsi qu'au soutien des adultes, les participants sont parvenus à gérer l'insécurité qu'ils pouvaient ressentir lors de situations complexes.

En règle générale, l'encadrement des professionnels, ainsi que les modalités du séjour de rupture ont développé et renforcé de manière positive les principales composantes (confiance en soi, vision de soi et amour de soi) de l'estime de soi des participants.

8. Conclusion

8.1. Perspectives de la recherche

Au vu des changements, des transformations positives que d'une manière générale, les adolescents ont vécus, il serait utile et intéressant de pouvoir les partager, afin de montrer ce que le projet éducatif peut apporter en termes de bénéfices.

En septembre 2013, suite au séjour de rupture de cette année-là, une présentation du projet éducatif à la SUPSI (Haute école de travail social au Tessin) a été mise en place, les jeunes qui y avaient pris part étaient présents. Le but était qu'ils partagent leur vécu et les changements opérés durant le voyage aux futurs éducateurs et aux futurs travailleurs sociaux. **Il serait intéressant d'organiser cette présentation chaque année, suite à chaque séjour de rupture, soit à la SUPSI, afin de sensibiliser et d'intéresser les futurs travailleurs sociaux à participer comme accompagnateurs au projet éducatif soit au sein d'institutions qui accueillent des adolescents afin de leur proposer une méthode d'intervention complémentaire.** L'idée serait que les responsables de l'association « Il Sorgitore » prennent contact avec diverses institutions et leur demande si elles seraient intéressées par cette prise en charge, afin d'effectuer une première présentation avec les responsables.

Suite à celle-ci, les institutions qui désireraient participer au projet solliciteraient l'association afin que cette dernière organise un séjour de rupture. Une présentation pour les jeunes qui voudraient y prendre part, serait réalisée principalement par les anciens participants qui se porteraient volontaire, épaulés par les professionnels qui les ont accompagnés durant cette expérience. En effet, les jeunes sont davantage motivés à s'engager dans le projet éducatif, si c'est d'autres adolescents qui leur en parlent.

Ainsi un partenariat solide pourrait s'instaurer entre la SUPSI, l'association « Il Sorgitore », la « Fondation Amilcare » ainsi qu'avec d'autres institutions. Ces présentations permettraient aux institutions tessinoises de découvrir une nouvelle méthode pédagogique pour les jeunes rencontrant des difficultés sociales, familiales et scolaires/professionnelles.

Les entretiens exploratoires m'ont permis de comprendre que la visibilité pour les projets est un aspect essentiel pour que les personnes puissent le connaître et s'intéresser. **Lors du futur projet éducatif de longue durée (trois mois), il serait intéressant de filmer avec l'accord des participants, tout au long du projet des moments clés, spéciaux afin de monter une vidéo.** Elle pourrait être utilisée comme support multimédia lors de la présentation du projet, afin d'intéresser des personnes, en particulier des jeunes sur une plus vaste échelle, si elle est mise en ligne, au vu d'une grande utilisation des réseaux sociaux et d'internet de la part des adolescents.

Les entretiens exploratoires et l'analyse des données ont permis de supposer que suite au séjour de rupture, certains participants ne parviennent pas à intégrer les apprentissages ainsi que les compétences acquises pendant l'expérience. En effet, un jeune a rencontré des difficultés lorsqu'il a réintégré le foyer et ses règles. Un autre participant a été confronté à des problématiques lors de son nouvel apprentissage. Les adolescents qui participent au séjour de rupture ont tous arrêté leur formation, par conséquent, il semble fondamental **de leur proposer suite au voyage, un**

projet de réinsertion professionnel qui puisse les accompagner à canaliser de la meilleure façon les nouvelles compétences acquises ainsi que les apprentissages réalisés. Ce projet serait mis en place grâce à la collaboration entre les professionnels qui ont participé au projet éducatif (skippers et/ou éducateurs) afin de donner un feed-back aux éducateurs référents de l'adolescent. Suite au feed-back de l'éducateur référent sur l'évolution du jeune, un professionnel de l'orientation, s'engagerait avec lui à trouver un employeur adéquat ainsi qu'un apprentissage qui permette à l'adolescent de mettre en pratique ses nouvelles compétences (sociales, organisationnelles, personnelles...). Il serait pertinent de mettre en place des rencontres tripartites de manière régulière, avec la présence du jeune, de l'employeur et de l'éducateur afin de comprendre comment se passe l'apprentissage pour lui et pour l'employeur. Il existe déjà diverses structures qui s'occupent de favoriser l'accès aux formations, apprentissages pour les adolescents au chômage. Cependant, cette nouvelle formule, renforcée par l'échange avec les professionnels concernant la recherche et le déroulement d'un nouvel apprentissage sera un appui plus solide sur lequel le jeune pourra compter.

8.2. Limites de la recherche

Une des limites de cette recherche est le fait que les jeunes interviewés n'ont pas participé au séjour de rupture récemment. En effet, quatre participants ont terminé leur voyage il y a environ une année, quant aux deux autres, il y a environ deux ans. Cela implique probablement que lors des entretiens, ils ont pu avoir des perceptions différentes de leur expérience. Ceci peut être considéré comme un aspect négatif, car les interviewés ne se souvenaient plus de tous les détails de leur aventure. D'autre part, comme mentionné dans l'analyse, les jeunes ont pris du recul face à leur expérience. Je trouve qu'ils sont parvenus à avoir une vision plus claire et globale de leur vécu ainsi qu'une meilleure compréhension de leur potentiel processus de changement.

Je n'ai pas pu soumettre aux jeunes la grille de Harter afin d'évaluer l'estime personnelle, étant donné qu'ils avaient effectué le voyage il y a longtemps et qu'en 2014 le séjour de rupture n'a pas été organisé. Il n'a pas été possible de mesurer précisément les changements positifs ou négatifs des principales composantes de l'estime de soi, avant, pendant et suite à l'expérience. J'ai donc été amené à interpréter les données récoltées afin de mettre en évidence les influences sur les principales composantes de l'estime de soi des adolescents. Le fait de devoir interpréter est une limite qui donne un caractère plus subjectif à ma recherche et moins scientifique.

Mon projet a dû être modifié à nouveau car deux participants qui n'ont pas terminé le voyage ont refusé d'être interviewés. Par chance, j'ai réussi à interviewer six jeunes, toutefois sur le groupe, il n'y a qu'un adolescent qui n'est pas arrivé au terme de l'expérience. Les autres qui n'avaient pas terminé le séjour de rupture étaient difficilement repérables, car ils n'avaient plus vraiment de contact avec la «Fondation Amilcare». Ceci s'est révélé être une difficulté supplémentaire. En effet, si j'avais pu interviewer d'autres adolescents qui n'avaient pas terminé le voyage, cela m'aurait permis de mieux comprendre les aspects qui influencent les participants à abandonner le projet et l'impact sur leur estime personnelle.

8.3. Portée du sujet pour les travailleurs sociaux

Cette recherche a permis de constater que le projet éducatif impliquant un changement d'environnement, de contexte inconnu aux adolescents ainsi que l'accompagnement des skippers et des éducateurs a favorisé des transformations internes chez les participants. En effet, à maintes reprises, un adolescent met en parallèle le séjour de rupture et la vie institutionnelle. Il amène un regard critique sur le foyer, en affirmant que les années vécues au sein des institutions ne l'ont pas aidé à changer de manière positive, alors que le projet éducatif l'a transformé et dès lors, il se sent meilleur. Ce jeune et un autre mettent en évidence, que lors du séjour de rupture,

ils avaient plus de liberté, plus d'autonomie et d'indépendance qu'en foyer, cependant ils devaient quand même respecter diverses règles. Ces éléments relèvent donc une différence dans l'accompagnement des éducateurs et celui des professionnels du séjour de rupture. Deux adolescents laissent entendre que la prise en charge de l'équipe était plus permissive qu'en foyer et ceci semble avoir été bénéfique pour eux. Il faut tout de même tenir compte que les deux contextes sont différents.

L'accompagnement vers une plus grande autonomie est un des buts fondamental qui devrait découler des objectifs du travail social. On constate qu'il est réalisé de manière différente sur le bateau qu'en foyer. On peut alors se demander:

« Quels sont les moyens qui favorisent davantage l'acquisition de l'autonomie? »

Un autre aspect relevé par les jeunes concerne la forte entraide entre les membres de l'équipage qui favorisait le sentiment d'appartenir à une "famille". Deux jeunes expliquent qu'ils ne ressentaient pas ce rapport inégalitaire entre adultes et jeunes qu'ils avaient pu connaître dans les institutions. D'ailleurs, ils précisent qu'ils parlaient de leurs problèmes aux professionnels et que c'était réciproque. Grâce aux propos des tous les participants, on peut supposer que durant les deux séjours de rupture, une proximité semble s'être instaurée entre les adolescents et les professionnels. On remarque que celle-ci a eu un effet positif sur les adolescents qui depuis se sont plus ouverts. De ce fait, on peut se demander: Y a-t-il une proximité plus adéquate que l'autre?

Par conséquent, une réflexion concernant un autre type d'accompagnement se pose:

« Comment doit-on concevoir un accompagnement afin de favoriser davantage le bien-être des jeunes ainsi que des rapports emplis de confiance avec les éducateurs dans un contexte institutionnel? »

Au-delà de cette considération, il est important de relever que les éducateurs qui travaillent en foyer visent à répondre aux besoins des personnes qu'ils accompagnent tout en respectant une ligne de conduite imposée par l'institution qui leur demande d'être garant du cadre et de respecter des règles précises. En effet, on peut supposer que les éducateurs travaillant en foyer rencontrent davantage de barrières (fonctionnement institutionnel) qui les empêchent d'instaurer une proximité comme celle que certains professionnels parviennent à trouver avec les adolescents durant le séjour de rupture.

Dans les chapitres suivants, j'inclurai les différents bilans en lien avec la réalisation des objectifs.

8.4. Bilan des apprentissages personnels

Le cadre théorique a permis d'approfondir mes connaissances concernant l'estime de soi et j'ai ainsi compris combien il était fondamental de nourrir positivement les trois principales composantes de l'estime de soi pour le bien-être de l'individu, en particulier durant la période de l'enfance et de l'adolescence afin que l'adulte puisse avoir des bases solides pour affronter au mieux les difficultés.

En rédigeant l'analyse, j'ai constaté la grande force de volonté que les participants ont manifestée lors des moments de difficultés durant le voyage et cela m'a fait prendre conscience qu'il fallait que je me surpasse afin de parvenir à rédiger avec succès mon travail de Bachelor.

Grâce aux rencontres avec les jeunes et aux apports théoriques, j'ai pu cerner plus précisément leurs difficultés sociales, familiales et scolaires/professionnelles. Les récits des participants m'ont donné la sensation d'avoir à mon tour vécu le séjour de rupture, en me motivant davantage à prendre les commandes à bord d'un bateau à voile.

L'aventure vécue par ces adolescents a renforcé mon idée qu'un environnement naturel est source de réflexions, d'inspiration et de découvertes. Cette constatation renforce mon idéal de vie, qui me pousse de plus en plus à vivre davantage en harmonie et en contact avec la nature.

Au terme de cette partie, il est nécessaire de dresser le bilan des objectifs personnels que j'ai choisi de rajouter au bilan méthodologique.

Les objectifs personnels fixés étaient les suivants:

- Apprendre à gérer la méthodologie en lien avec mon travail de Bachelor.
- Apprendre à préparer la soutenance de mon travail de Bachelor.
- Approfondir mes connaissances sur les séjours de rupture.
- Approfondir mes connaissances sur le bateau à voile.
- Approfondir mes connaissances quant au travail du skipper.
- Comprendre les influences que ce type de séjour de rupture a sur les participants.
- Comprendre comment effectuer une recherche.

En rédigeant cette recherche, j'ai appris de manière détaillée et concrète la méthodologie d'un travail de Bachelor et plus particulièrement les différentes étapes qui la composent.

Lors de la préparation du cadre théorique, j'ai pris conscience de la difficulté à choisir les sujets pertinents à aborder. Au final, j'ai décidé de traiter plusieurs concepts afin de pouvoir enrichir l'analyse en effectuant des liens entre ces deux parties. Cela m'a permis d'acquérir davantage de connaissances concernant le déroulement du séjour de rupture.

La décision d'effectuer des entretiens semi-directifs m'a permis d'aller plus en profondeur lors des interviews. De ce fait, il a fallu plus de temps pour rédiger la partie analytique. Grâce aux entretiens exploratoires et aux ressentis des jeunes, j'ai appris à connaître les spécificités de la navigation en bateau à voile, le rôle et la prise en charge des skippers.

La préparation de la rédaction de l'analyse s'est avérée complexe, notamment au vu du nombre de données récoltées. De plus, la répartition de ces dernières dans les sous-hypothèses s'est révélée laborieuse, car certaines étaient très similaires.

Il a été difficile d'analyser les données récoltées, car j'ai interviewé des jeunes qui avaient participé à deux séjours de rupture. De ce fait, lors de la rédaction de la partie analytique, j'ai dû trouver un moyen pour comparer les éléments des deux voyages. Les propos des jeunes, ainsi que mon interprétation m'ont permis de comprendre comment certains facteurs influençaient l'estime personnelle des participants.

Grâce à ma persévérance et ma patience, j'ai pu terminer la rédaction de cette recherche malgré mes difficultés concernant l'écriture de la langue française.

L'objectif concernant la préparation de la soutenance n'a pas pu être atteint car je n'ai pas eu le temps de m'y atteler avant le dépôt du rapport final.

8.5. Bilan des apprentissages professionnels

Cette recherche m'a permis de découvrir un projet éducatif original et de connaître un nouvel outil pédagogique (bateau à voile utilisé dans un contexte de séjour de rupture). J'ai pris conscience de la complexité du travail que les professionnels accomplissent notamment en raison des conditions de vie sur le bateau, qui sont plus difficiles que celles en foyer, en particulier pour les éducateurs qui n'ont pas une formation de skipper. Les professionnels ont d'ailleurs une plus

grande responsabilité, car les participants sont exposés à des risques plus concrets parce que ces séjours de rupture se déroulent en mer.

Ce contexte de travail me passionne car il permet probablement à l'éducateur de faire recours à des compétences jamais utilisées auparavant. Il lui donne la possibilité ainsi qu'aux participants d'en acquérir de nouvelles. En tant que futur éducateur, j'estime qu'un jour lorsque j'aurai acquis suffisamment d'expérience, je voudrais accompagner des adolescents, voire d'autres populations lors de ce genre de séjour de rupture. Cet intérêt a vu le jour suite aux récits des jeunes, qui m'ont expliqué que cette expérience leur a permis de faire émerger des prises de conscience ainsi que d'en retirer des enseignements. De ce fait, je souhaiterais participer à ce genre de projet afin d'acquérir de nouveaux outils professionnels et accompagner les bénéficiaires dans l'acquisition de nouvelles compétences et dans un processus de changement.

En tant que futur professionnel, je trouve qu'avoir une bonne estime de soi est essentiel pour le bien-être de l'individu et que chaque relation éducative devrait être emplie d'une attention particulière afin de la renforcer.

Suite à cette partie, je dresserai le bilan des objectifs professionnels fixés au début de la recherche, qui étaient les suivants:

- Comprendre les difficultés qu'un groupe d'adolescents en rupture familiale, scolaire/professionnelle peut rencontrer durant ce type de séjour de rupture.
- Comprendre la spécificité de la prise en charge de l'éducateur dans un séjour de rupture tel que celui proposé par l'association « Il Sorgitore ».
- Amener un regard objectif sur l'expérience proposée par l'association « Il Sorgitore ».

Les questions formulées dans la grille d'entretien et le fait que les adolescents m'ont répondu ouvertement et sincèrement, m'ont permis de réaliser les difficultés auxquelles ils ont été confrontés.

Les entretiens exploratoires et les propos des jeunes m'ont permis de saisir le rôle, les tâches et les spécificités de la prise en charge de l'éducateur lors du projet éducatif.

J'ai essayé tout au long de la recherche d'être le plus objectif possible, afin de donner un caractère scientifique à ce rapport.

J'espère qu'il se révélera utile lors des futurs projets éducatifs que l'association « Il Sorgitore » organisera avec des adolescents.

Il est important maintenant de dresser les bilans des objectifs de recherche.

Je rappelle que les objectifs de recherche fixés au début de la recherche étaient les suivants:

Objectif 1 : Analyser l'éventuelle évolution de l'estime de soi des jeunes qui ont participé au voyage.

Objectif 2 : Comprendre comment les éducateurs et les skippers influencent l'estime des jeunes qui participent au voyage.

Le choix du thème de mon travail de Bachelor m'a amené à réaliser une recherche qualitative et à mener des entretiens semi-directifs afin de récolter les données sur les changements que les adolescents connaissent suite aux séjours de rupture. Cette décision m'a donné l'opportunité de poser d'autres questions que celles du canevas lors des interviews afin de clarifier les propos des jeunes et de mieux comprendre l'impact sur leur estime personnelle.

La grille d'entretien, composée de questions très précises et réparties sous divers items m'a permis d'obtenir les éléments dont j'avais besoin, afin d'analyser si l'estime personnelle des

jeunes avait évolué. J'ai ainsi pu percevoir sous différentes perspectives le travail et la relation des professionnels avec les participants.

En effectuant une interprétation des propos des jeunes, j'estime être parvenu à mieux saisir comment les professionnels ont influencé l'estime de soi des adolescents durant les séjours de rupture.

8.6. Conclusions personnelles

Cette recherche a une grande signification pour moi, car l'association qui organise ce projet est située au Tessin. J'imagine que ce travail peut être un moyen de le faire connaître au niveau cantonal.

A l'heure actuelle, je réalise que le choix du thème de mon travail de Bachelor m'a amené à découvrir un nouvel univers. En effet, en tant que futur travailleur social, j'ai pris conscience que ce genre de projet éducatif, inscrit dans un contexte de séjour de rupture peut favoriser un réel détachement des problèmes vécus quotidiennement. Les adolescents qui ont pris part à ces projets éducatifs sont généralement confrontés à un dysfonctionnement familial qui leur demande beaucoup d'énergie, de temps et qui leur occupe constamment l'esprit. J'ai réalisé que les jeunes qui participent à ce genre d'expérience rencontrent les conditions adéquates pour effectuer un travail sur eux-mêmes.

En tant que futur éducateur, si je travaillais avec des adolescents en situation de rupture scolaire ou professionnelle, je leur proposerais ce projet.

Je me rappelle que les yeux des participants brillaient à la fois de tristesse d'avoir terminé l'expérience (de ne plus ressentir cette grande liberté que ce contexte procure) et de joie lorsqu'ils me partageaient les beaux moments vécus lors de ce voyage ainsi que son impact (changements suite au séjour).

On comprend qu'en participant à ce projet, les adolescents prennent le risque que leur existence puisse basculer une fois de plus, tout en restant conscients qu'ils seront soutenus par les professionnels. Pour la majorité des interviewés, on remarque que ce processus semble être positif car il favorise une certaine maturité.

Le fait de vivre dans un environnement maritime permet aux adolescents de redécouvrir leur vraie nature qui semblait être cachée au fond de leur âme et étouffée par les difficultés et les échecs rencontrés dans leur vie.

Le navigateur, Gérard Janichon aborde une des caractéristiques fondamentale de la mer en affirmant ceci:

« La mer, c'est la disponibilité perpétuelle. »

Au vu des effets positifs sur l'individu qu'un environnement naturel ainsi qu'un accompagnement adéquat peut engendrer, cela m'amène à ce questionnement:

« Comment les interventions en travail social peuvent-elles s'inspirer d'un contexte en pleine nature? »

9. Bibliographie

9.1 Livres

- ANDRE C. & LELORD F. (2007), *S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob.
- BANDURA, A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Ed Boeck Université.
- BARBARAS, S. (1997), *La rupture pour vivre: comment des ruptures amoureuses, familiales, professionnelles peuvent être libératrices et devenir forces de renouvellement et de créativité*, Paris, R.Laffont. coll. Réponses.
- BRICHAUX, J. (2012), *L'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement d'éducateur*, Toulouse, Erès, première édition 2004, coll. L'éducation spécialisée au quotidien.
- CADIÈRE, J. (2013), *L'apprentissage de la recherche en travail social*, Rennes Cedex, Presses de l'EHESP. coll. Politiques et interventions sociales.
- DUCLOS, G. & LAPORTE, D. & ROSS, J. (2002), *L'estime de soi des adolescents*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine. coll. Hôpital Sainte-Justine pour les parents.
- DUCLOS, G. (2010), *L'estime de soi un passeport pour la vie*, Montréal., Éditions du CHU Sainte-Justine. Troisième édition, coll. CHU Sainte-Justine pour les parents.
- EMMANUELLI, M. (2009), *L'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France, 2ème édition, coll. Que sais-je?
- FISKE, S. (2008), *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, 1ère édition, coll. ouvertures psychologiques.
- GABERAN, P. (2003), *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*, Ramonville Saint-Agne, Erès. coll. L'éducation spécialisée au quotidien.
- KERJEAN, A. (2006), *L'apprentissage par l'expérience. Pour développer les compétences stratégiques*, Issy-les-Moulineaux cedex, ESF, coll. formation permanente.
- LAMAMRA, N. & MASDONATI J. *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne, Antipodes, coll. existence et société.
- LE BRETON, D. (2007), *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*, Paris, Métailié.
- ROUBAUD, N. & SZTENCEL, C. (2012), *Accompagner des ados en rupture scolaire. La motivation globale*, Bruxelles, Boeck Université, 1ère édition, coll. Comprendre.
- ROUZEL, J. (2010), *L'acte éducatif*, Toulouse, Erès. Edition poche augmentée, éditions originale 1998, coll. L'éducation spécialisée au quotidien.
- SALOME, J. (2007), *Pourquoi est-il difficile d'être heureux*, Paris, Albin Michel.

9.1.1. Dictionnaires

- LE BRETON, D. & MARCELLI, D. (Octobre 2010), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Les séjours de rupture, Paris, PUF, coll. Quadrige Dichos Poche.
- MIRANDE, B. (2010) *Dictionnaire Symbolique et psychologique. Pour l'étude des rêves et des expériences spirituelles*, 1 Vol, Montpellier, Les Editions du Grand Rêve, 357 p.
- LAROUSSE (2006), Medical, 1 Vol, Paris, LAROUSSE, coll. Medecine/Sante.

9.2. Cyberographie

9.2.1. Article

- SERRANO J.A et SERRANO V. (2003). « Ruptures des liens familiaux et processus de socialisation de l'enfant », *Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR. Interação em Psicologia*, 7(2), p.103-110, URL: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3228/2590>.

9.2.2. Revues

- BARIAUD, F. (2006), « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter » *OSP(L'orientation scolaire et professionnelle)*, N°35/2,p.2-35, URL: <http://osp.revues.org/1118> DOI : 10.4000/osp.1118
- GOLBETER MERINFELD, É. (2005/2), « Théorie de l'attachement et approche systémique », *Cahier critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, N° 35, p. 13-28, URL: <http://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2005-2-page-13.htm>. DOI : 10.3917/ctf.035.0013
- KAES, R. (2008/3). « Définition et approches du concept de lien », *Adolescence*.3ème de l'année, n°65, p.763-780, URL : <http://www.cairn.info/revue-adolescence-2008-3-page-763.htm> DOI : 10.3917/ado.065
- MARTINOT, D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 483-502, URL: <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar.pdf> DOI: 10.7202/009961ar.0763
- ROUZEL, J. (2000). « Educateur: un métier impossible ». *Le sociographe*. N°1, p.107-118, URL: http://www.lesociographe.org/img/ART-111_rouzel1.pdf

9.2.3. Recherches

- BERGER, M. & BONNEVILLE, E. (mai 2007), « Protection de l'enfance: l'enfant oublié », *Yapaka. Livre*, URL: http://www.yapaka.be/files/ta_berger_mai07.pdf
- FERRON, C. & CORDONIER, D. & SCHALBETTER, P. & DELBOS-PIOT, I. & MICHAUD, P. (1997). «La santé des jeunes en rupture d'apprentissage. Une recherche-action sur les modalités de soutien, les déterminants de la santé et les facteurs favorisant une réinsertion socioprofessionnelle », *IUMSP (institut universitaire de médecine sociale et préventive). Recherche*, URL http://www.iumsp.ch/Publications/pdf/rds10_fr.pdf.
- MAINARDI CROHAS, G. & CRESCENTINI A. & DONATI M. (août 2009). « Giovani in Ticino: approfondimento di situazioni e percorsi potenzialmente problematici », *sito ufficiale della Repubblica e Cantone Ticino. Raccolta d'informazioni su mandato della divisione dell'azione sociale e delle famiglie, Alta Scuola Pedagogica*, URL: http://www4.ti.ch/fileadmin/DSS/DASF/Cosa_facciamo/Giovani_in_rottura-rapporto ASP gennaio 2009.pdf
- PERRIARD, V. (mars 2005). « Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle: les facteurs explicatifs des difficultés actuelles », *Site officiel du canton de vaud, URSP Analyse de littérature*, URL: http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_9_9-ajd/120_Rapport_URSP_2005.pdf

- TOURETTE-TURGIS, C. (1996), « La rétinite à CMV - Guide de counseling », *Comment Dire. Guide de counseling*, URL: http://commentdire.fr/wpcontent/uploads/2011/04/guide_cmvinintegral.pdf

9.2.4. Thèses de Doctorat

- DUPRAS, G. (Javier 2012). « L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu », *Archipel, UQAM (Université du Québec). Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en Psychologie*, URL: <http://www.archipel.uqam.ca/4642/1/D2264.pdf>
- SAINT-MARTIN, C. (Janvier 2012). « Évaluation de séjours de rupture pour des adolescents en grandes difficultés: approches méthodologique et théorique », *Archives Ouvertes. Thèse de Doctorat de l'Université de Toulouse*, URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00708810/document>

9.2.5. Autres documents

- « Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif » (10.12.2014) CESA(Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes). Brochure URL: <http://www.cesa.be/cesa2011/pratique/pages/etudiantbac.pdf>
- HAUTE ÉCOLE SPÉCIALISÉE DE SUISSE OCCIDENTALE (2006, actualisé 4.9.12), « Plan d'étude cadre Bachelor, Filière de formation en Travail social », HES-SO. URL: <http://www.hes-so.ch/data/documents/plan-etudes-bachelor-travail-social-692.pdf>

9.2.6. Sites internet

- Association Il Sorgitore (consulté le 5.06.2014), «Progetto educativo itinerante», *Association Il Sorgitore*, URL: <http://www.il-sorgitore.org/ita/Progetto/PEI.html>
- BRANCHUT, F. (consulté le 5.03.2015), « Citations «Mer» (et Proverbes) » *Citation Célèbre*, URL: <http://www.citation-celebre.com/citation/mer?page=2>
- FONDATION AMILCARE (consulté le 2.04.2014), «Fondazione», *Fondazione Amilcare*, URL: <http://www.amilcare.ch/fondazione/>
- LEMELIN, A. (consulté le 22.11.2014), «Thérapie d'aventure, Qu'est-ce que c'est?, Définition et interventions », URL: <http://www.faceauxvents.org/>

9.2.7. Source des illustrations

- Illustration de la page garde: Zeta Artes (photographe)
- LAWRENCE, D. & HARTER, S. (1982) « Modèle théorique du concept de soi », *estimesoietdesautres*, URL: <http://www.estimesoietdesautres.be/concept-approche-contemporaine.html>

10. Annexes

A) Grille d'entretien:

Introduzione:

Domande iniziali:

- Quanti anni avevi quando hai partecipato a questo viaggio? E ora?
- Quali sono i tuoi ricordi? Era la prima volta che viaggiavi su una barca a vela?
- Come t'immaginavi questa esperienza prima d'imbarcarti?

La gestione dei professionisti prima e durante il soggiorno di rottura ha un ruolo decisivo per la riuscita di quest'ultimo, nel senso che il partecipante arriva fino alla fine del viaggio.

- **La figura dei coach favorisce il fatto che il giovane si appropria del progetto prima della partenza e durante il viaggio.**

- Raccontami come hai vissuto la preparazione del viaggio, come ti sentivi riguardo al progetto e come lo sentivi in base a cosa ti avevano spiegato i responsabili?
- Come hai vissuto e cosa pensavi delle varie condizioni che ti sono state imposte prima e durante il viaggio e che conseguenze hanno avuto su di te? (durata del viaggio, destinazione, compiti e responsabilità sulla barca, regole, condizioni di vita sulla barca)

- **L'educatore/i, lo skipper/s creano un legame di fiducia con i partecipanti.**

- Com'è hai vissuto l'incontro con l'educatore/ri, gli skipper e il tempo passato con loro prima della partenza e durante il viaggio? Come ti sentivi, come stavi?
- Come ti sentivi riguardo al fatto di partire in mare e oceano con una équipe di professionisti e che ruolo ha avuto l'équipe di professionisti riguardo al fatto che hai deciso di partire?
- Come si è evoluto il rapporto con l'educatore/s, skipper, dal primo incontro al rientro in svizzera?

La particolare tipologia di soggiorno di rottura facilita lo sviluppo di certe componenti dell'autostima dei partecipanti

- **La coabitazione su una barca a vela favorisce l'apprendimento della socializzazione.**

- Come ti sentivi e cosa provavi a vivere in un gruppo su una barca a vela? (spazi ristretti, poco spazio personale, ecc..)
- Come descriveresti la coabitazione con le altre persone sulla barca compresi gli adulti?
- Quali problemi, difficoltà hai incontrato nel vivere in gruppo, se ce ne sono state?

La gestione dei professionisti prima e durante il soggiorno di rottura ha un ruolo decisivo per la riuscita di quest'ultimo, nel senso che il partecipante arriva fino alla fine del viaggio.

- **L'équipe di professionisti favorisce una dinamica di gruppo appropriata e sana per i partecipanti.**

- Come gli adulti sono intervenuti per risolvere dei problemi tra di voi ragazzi o tra di voi e gli altri adulti, se l'ho hanno dovuto fare? E che benefici vi hanno procurato questi interventi, azioni, cambiamenti?
- Quali regole l'équipe d'adulti ha messo in pratica per il buon funzionamento della vita di gruppo? (perché spazi stretti, compiti, responsabilità, sicurezza, turni, spazi da condividere)
- Come trovavi queste diverse regole? E se non eseguivi i compiti o non rispettavate le regole, come reagiva l'équipe?
- In che modo l'équipe o la sua gestione del gruppo ha fatto sì che riuscissi ad arrivare fino alla fine del viaggio, se un legame esiste tra questi due

- aspetti? E se non c'è un legame quali sono le altre ragioni?
- La gestione del soggiorno di rottura dell'equipe ha un ruolo di facilitatrice per sviluppare certe componenti dell'autostima dei partecipanti.**
- **L'équipe organizza dei momenti di debriefing durante il soggiorno di rottura.**
- Quale spazio avevi, avevate, se c'era, per discutere, esprimerti, raccontare come vivevi, vivevate questa esperienza? Come si creavano questi momenti?
- Come ti sentivi, e che importanza aveva il fatto di poterti esprimere e raccontare come stavi, come stavi vivendo questa esperienza?
- **L'équipe nel suo modo di gestire il soggiorno e i partecipanti valorizza i compiti e il loro compimento.**
- Come vivevi il fatto di svolgere diversi compiti e doverti assumere delle responsabilità durante il viaggio? E quali erano quest'ultime? Come interagiva, comportava con te l'equipe di professionisti, adulti?
- **L'équipe sceglie dei compiti e delle attività che sono realizzabili per i partecipanti.**
- Come ti sentivi e qual era per te il livello di difficoltà di questi compiti da svolgere o queste responsabilità che dovevi assumerti? Turni, cucina, condurre la barca,)
- In che modo l'équipe faceva sì d'adattare le difficoltà, se lo faceva, alle tue capacità, potenzialità?
- Come ti sentivi e quali difficoltà più in generale hai incontrato, (compresi comunque i compiti da svolgere), se ne hai incontrate, durante le diverse tappe del viaggio? Come le hai affrontate o superate? (Per esempio turni, lunghi tratti senza toccare per dei giorni, settimane) Come interagiva, si comportava nei tuoi riguardi l'équipe d'adulti, professionisti?
- La particolare tipologia di soggiorno di rottura facilita lo sviluppo di certe componenti dell'autostima**
- **Le difficoltà del soggiorno di rottura sono adattate alle capacità individuali dei giovani.**
- Cosa durante questo viaggio era insormontabile o no per te?
- La gestione del soggiorno di rottura dell'equipe ha un ruolo di facilitatrice per sviluppare certe componenti dell'autostima dei partecipanti.**
- **L'équipe nel suo modo di gestire il soggiorno e i partecipanti valorizza i compiti e il loro compimento.**
- Che cosa è che ti motivava a compiere i compiti che dovevi svolgere?
- Come ti sentivi dopo avere portato a termine il compito o la responsabilità? Cosa ti diceva o come si comportava l'équipe una volta che avevi portato a termine il compito, la responsabilità?
- La particolare tipologia di soggiorno di rottura facilita lo sviluppo di certe componenti dell'autostima dei partecipanti**
- **La tipologia di soggiorno di rottura (attività sportive su una barca a vela) permette di gestire lo stress e una migliore percezione della propria immagine, della propria condizione fisica.**
- Che cosa pensavi di te stesso e come ti vedevi durante il viaggio e alla fine di quest'ultimo? (cambiamento nello stato di benessere della tua immagine)
- La particolare tipologia di soggiorno di rottura facilita lo sviluppo di certe componenti dell'autostima dei partecipanti**
- **La tipologia di soggiorno di rottura (attività sportive su una barca a vela) permette di gestire lo stress e una migliore percezione della propria immagine e della propria condizione fisica.**
- Come ti sentivi e cosa hai provato durante e alla fine della tua avventura riguardo al fatto di essere rimasto fino alla fine o meno? Quali insoddisfazioni e soddisfazioni hai avuto durante questo viaggio?

- Durante e alla fine del viaggio, come trovavi la tua condizione fisica? Intendo dire: sei riuscito a tenere dure 2 3 mesi su una barca, senza sempre lavarti, mangiare a volte quelle che capitava, dormire poco, ecc...
 - Quale ritmo, ritmi di vita avevate sulla barca a vela? Come gestivi questo/i ritmo/i di vita?
 - Come vivevi e come ti sentivi riguardo al fatto di non avere tutti i confort?
 - Come gestivi lo stress, se ce n'era? Come ti sentivi in queste situazioni di stress?
 - Come il viaggio ha influenzato la gestione dello stress, se lo ha fatto?
 - **La durata del viaggio permette lo sviluppo del senso d'efficacia percepita.**
 - Cosa ti rimane di questa esperienza in termini di apprendimenti, prese di coscienza, "cose" che hai capito, capacità acquisite, se qualcosa di tutto ciò ti è rimasto?
- Ultima domanda:**
- Se dovessi dire qualcosa ad altri ragazzi riguardo a questo viaggio cosa diresti loro?