

Formation au Coaching scolaire et de jeunes

ESTIME DE SOI ET CONFIANCE EN SOI À TRAVERS LES PRATIQUES NARRATIVES

MODULE 2



BÁRBARA RAMOS MUÑOZ

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 : ESTIME DE SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ LE.LA JEUNE	4
1.1 Estime de soi versus image de soi – influences sociales et numériques	4
1.2 De la valeur conditionnelle à l'acceptation inconditionnelle : une lecture à la lumière de la théorie de l'autodétermination	7
1.3 Les fondements de l'estime de soi : acceptation et amour de soi	8
CHAPITRE 2 : SOUTENIR LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX DANS L'ACCOMPAGNEMENT AVEC LES CSC	9
2.1 Fondements des approches narratives : soutenir l'identité sans la réduire au problème	10
2.1.1 La personne n'est pas le problème	11
2.1.2 Nous sommes multi-histoires	11
2.1.3 Le tissage : action, intention, relation	12
2.1.4 L'absent mais implicite : révéler les valeurs cachées	13
2.1.5 Une posture décentrée et influente	13
2.2 Les métaphores narratives : explorer l'identité autrement	14
2.3 Les conversations soutenant les compétences (CSC) : une pédagogie de la compétence plutôt que du problème	16
2.2.1 Trois principes fondamentaux	17
2.2.2 Ce que les Conversations Soutenant les Compétences transforment : dynamique relationnelle et besoins fondamentaux	18
2.2.3 Définir la réussite : une autre manière de regarder l'expérience	19
2.2.4 À la recherche des trésors invisibles	20
2.2.5 Conduire une Conversation Soutenant les Compétences	20
CHAPITRE 3 : CONFIANCE EN SOI, MOTIVATION ET ALIGNEMENT DES OBJECTIFS	23
3.1 La confiance en soi : se sentir capable d'agir... avec lucidité	24
3.2 Comprendre la motivation : de la pression à l'adhésion	25
3.3 L'auto-concordance : lorsque l'objectif ressemble au soi	26
3.4 Les niveaux logiques : un levier d'alignement et d'intégration motivationnelle	28
3.5 Protocole : aligner un objectif grâce aux Niveaux Logiques (modèle de Robert Dilts)	29
CONCLUSION	31
ANNEXES	33
Déclaration d'estime de soi – Virginia Satir	33
Un bébé a-t-il de la valeur ? - Josiane de Saint Paul	34
Questions narratives par paysage	35
Conduire une Conversation Soutenant les Compétences	36
GSM de vie	37

Protocole : aligner un objectif grâce aux Niveaux Logiques (modèle de Robert Dilts).....	41
BIBLIOGRAPHIE	43

CHAPITRE 1 : ESTIME DE SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ LE.LA JEUNE

Accompagner un.e jeune suppose de comprendre qu'avant même de parler de motivation, d'objectifs ou de mise en projet, une question plus fondamentale est en jeu : celle de la valeur qu'il.elle s'accorde à elle.lui-même.

La fragilité que l'on observe chez de nombreux.euses jeunes — démotivation, décrochage, retrait, colère, provocation — est souvent le symptôme d'une atteinte plus profonde : un doute sur leur valeur personnelle ou sur leur capacité à faire face au monde. Comprendre la dynamique de l'estime de soi constitue dès lors un socle incontournable de l'accompagnement.

Josiane de Saint Paul, pionnière de la PNL en France, pose une question à la fois simple et radicale : un bébé a-t-il de la valeur ? Il n'a encore rien accompli, rien prouvé, aucune performance à présenter. Pourtant, sa valeur ne fait aucun doute. Elle ne dépend ni de ses résultats ni de son utilité. Elle est liée au simple fait d'exister.

Cette évidence rejoint profondément les propos de Virginia Satir, figure majeure de l'approche humaniste, lorsqu'elle écrit cette lettre à une jeune fille de 15 ans :

« Je suis moi.

Dans le monde entier, il n'y a personne qui soit exactement comme moi.

Par conséquent, toute chose qui sort de moi est authentiquement mienne, parce que moi seule ai fait ce choix. »

Dans cette déclaration simple se trouve une vérité structurante : la valeur d'une personne ne réside pas dans ce qu'elle accomplit, mais dans le fait qu'elle existe de manière unique. Satir poursuit :

« Parce que je m'appartiens totalement, je peux faire plus ample connaissance avec moi-même. Ce faisant, je peux m'aimer et me lier d'amitié avec toutes les parties de moi. Je peux alors faire en sorte que toute ma personne travaille dans mon intérêt. »

Cette posture d'appartenance à soi-même constitue le cœur de l'estime de soi. Elle ne nie ni les erreurs ni les imperfections. Au contraire, elle les intègre :

« Je peux me défaire de ce qui est incorrect et conserver ce qui s'est avéré correct, et inventer quelque chose de nouveau pour remplacer ce dont je me suis défait. »

1.1 Estime de soi versus image de soi – influences sociales et numériques

Chez les jeunes, l'estime de soi et l'image de soi sont deux dimensions distinctes mais fortement interconnectées. L'image de soi correspond à la manière dont le.la jeune se perçoit et se décrit — c'est-à-dire la représentation qu'il.elle construit de lui.elle-même à partir de caractéristiques personnelles (traits physiques, goûts, rôles, compétences) et de la manière dont il.elle suppose

être perçu par les autres. Elle inclut notamment la perception du corps, des attributs physiques et de la place sociale que l'on occupe dans les groupes de pairs.

L'image de soi est donc une construction dynamique, qui se nourrit à la fois de l'expérience subjective et du « miroir social » constitué par les regards, les commentaires et les réactions de l'entourage. Comme le souligne Cannard (2019), l'image de soi se développe dans l'interaction entre la perception que l'individu a de lui-même et les indices qu'il perçoit dans le regard des autres.

L'estime de soi, dans sa définition la plus essentielle, renvoie quant à elle à l'acceptation de soi et au jugement global que la personne porte sur sa propre valeur. Elle correspond au sentiment d'être digne, valable et légitime d'exister.

Selon Josiane de Saint-Paul, l'estime de soi peut être comprise comme **le produit d'une comparaison entre deux représentations internes** :

- le **concept de soi**, c'est-à-dire l'idée que la personne se fait de ce qu'elle est ;
- l'**idéal du moi**, c'est-à-dire la représentation de ce qu'elle aimerait être.

L'estime de soi se construit alors dans l'écart — plus ou moins grand — entre ces deux dimensions. Lorsque la personne se perçoit comme proche de l'idéal auquel elle aspire, l'estime de soi tend à se renforcer. À l'inverse, lorsque l'écart entre le concept de soi et l'idéal du moi est perçu comme trop important, le sentiment de valeur personnelle peut se fragiliser.

Ces représentations ne se forment pas de manière isolée. Elles émergent progressivement à travers les interactions avec l'entourage. Les parents, les enseignants, les pairs, mais aussi les normes culturelles et sociales constituent un **cadre de référence** à partir duquel le/la jeune construit sa compréhension de lui/elle-même et de ce qu'il/elle « devrait » être.

Cet apprentissage commence très tôt dans la vie. Les expériences relationnelles précoces contribuent à façonner les premières impressions que l'enfant développe à propos de lui-même, des autres et du monde. Comme le souligne Josiane de Saint-Paul, il est évidemment préférable que ces premières impressions soient globalement favorables. Toutefois, il est essentiel de rappeler que **l'être humain continue d'apprendre tout au long de sa vie**. Le concept de soi n'est jamais définitivement figé : il peut évoluer au fil des expériences, des rencontres et des contextes de vie.

Plusieurs auteurs soulignent également que l'estime de soi est multidimensionnelle : elle peut s'appuyer sur différents domaines tels que la compétence scolaire, les relations sociales, les capacités physiques ou encore les valeurs personnelles (Duclos, 2000). Selon l'importance que le/la jeune accorde à chacun de ces domaines, l'image corporelle peut jouer un rôle plus ou moins central dans l'évaluation globale de sa valeur personnelle.

Une estime de soi suffisamment stable permet de reconnaître ses forces et ses limites sans se dévaloriser, d'accepter ses erreurs comme des occasions d'apprentissage, de s'affirmer sans écraser autrui, et de se fixer des objectifs en cohérence avec ses valeurs. Elle ne conduit ni à l'arrogance ni à la supériorité, mais à une forme de respect de soi qui s'étend naturellement aux autres.

Les transformations corporelles rapides

Entre la puberté et le passage vers l'âge adulte, le corps se transforme rapidement. Taille, morphologie, traits du visage, sexualisation du corps : ces changements peuvent profondément modifier la perception que le.la jeune a de lui.elle-même. Le corps devient alors une scène visible sur laquelle se jouent l'acceptation personnelle et le regard des pairs. Dans ce contexte, l'image corporelle peut devenir un élément central de la construction identitaire.

Toutefois, l'importance accordée à l'apparence physique varie considérablement d'un jeune à l'autre. Certains investissent fortement leur apparence comme moyen d'expression ou de reconnaissance sociale, tandis que d'autres s'en distancient et fondent davantage leur sentiment de valeur sur d'autres dimensions de leur identité — leurs idées, leurs relations, leurs engagements ou leurs compétences. Comme le souligne l'anthropologue David Le Breton, le corps à l'adolescence peut devenir un espace d'expérimentation identitaire : il peut être travaillé pour se conformer aux normes sociales, mais aussi pour s'en distinguer ou les contester.

Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des jeunes qui ne cherchent pas particulièrement à soigner leur apparence selon les standards dominants, tout en revendiquant une forte perception de leur valeur personnelle. Cette posture peut parfois prendre la forme d'une affirmation identitaire — une manière de dire : « je vaudrais, même si le monde ne le voit pas encore ». Dans ce cas, l'apparence n'est pas nécessairement le lieu principal de la validation de soi.

À l'inverse, certains jeunes investissent fortement leur apparence physique dans l'espoir d'obtenir reconnaissance, appartenance ou validation sociale. Ce soin apporté à l'image peut parfois soutenir l'estime de soi lorsqu'il est vécu comme une expression personnelle. Cependant, lorsque la valeur personnelle dépend exclusivement du regard extérieur ou de la conformité aux normes esthétiques, l'estime de soi devient contingente : elle fluctue au rythme des comparaisons et des validations sociales.

L'influence des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux amplifient fortement ces dynamiques. Les jeunes y sont exposés en permanence à des images idéalisées — corps “parfaits”, styles de vie valorisés, mises en scène soigneusement sélectionnées — qui ne reflètent qu'une partie très filtrée de la réalité. Les comparaisons sociales qui en résultent peuvent s'avérer particulièrement dommageables pour l'image corporelle et pour l'estime de soi.

Des recherches récentes montrent que l'utilisation fréquente des réseaux sociaux est associée à une insatisfaction corporelle accrue chez les adolescent.es, notamment lorsqu'ils.elles sont exposé.es à des contenus valorisant des idéaux esthétiques irréalistes. Cette insatisfaction peut se traduire par une baisse de l'estime de soi, des sentiments d'inadéquation et un risque accru d'anxiété ou de détresse émotionnelle.

Des études comparatives indiquent également que ce lien entre réseaux sociaux et image corporelle négative est observable tant chez les filles que chez les garçons, bien que les mécanismes exacts puissent différer selon les normes et les idéaux culturels.

Enfin, d'autres travaux suggèrent que la comparaison sociale en ligne — c'est-à-dire l'évaluation constante de soi à partir des contenus partagés par les pairs — constitue un facteur robuste de diminution de l'estime globale et de l'estime physique chez les adolescent.es.

Comprendre que l'image de soi peut être fortement modulée par des influences externes (pairs, médias, réseaux sociaux), alors que l'estime de soi renvoie à une construction plus intérieure et plus profonde, aide le/la coach à choisir des interventions appropriées. Il peut être pertinent de travailler les perceptions corporelles ou les effets de la comparaison sociale, mais l'enjeu central reste de soutenir une valeur personnelle moins dépendante du regard extérieur et plus ancrée dans l'expérience, les valeurs et l'identité du/de la jeune.

1.2 De la valeur conditionnelle à l'acceptation inconditionnelle : une lecture à la lumière de la théorie de l'autodétermination

Une distinction essentielle concernant l'estime de soi est celle de la **contingence**.

On parle **d'estime de soi contingente** lorsque la valeur personnelle dépend de conditions extérieures : la réussite scolaire, la performance sportive, la popularité, la conformité aux attentes parentales ou sociales. Dans ce cas, la valeur ressentie est instable. Elle fluctue au gré des résultats, des évaluations et du regard d'autrui. La personne peut se sentir "bien" lorsqu'elle réussit, mais profondément dévalorisée à la moindre erreur.

L'estime non contingente, au contraire, émerge lorsque les expériences sont progressivement intégrées dans une identité plus autonome. Elle permet de traverser l'échec, la critique ou la difficulté sans que l'identité profonde soit remise en cause. La performance ne définit plus l'être ; elle devient une expérience parmi d'autres.

Cette distinction peut être éclairée par la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan). Selon cette approche, le développement psychologique optimal repose sur la satisfaction de trois besoins fondamentaux : **le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale**.

Lorsque ces besoins sont satisfaits de manière soutenante — c'est-à-dire sans pression excessive ni contrôle — la personne développe une régulation plus intégrée et plus autonome de ses comportements. À l'inverse, lorsque les comportements sont principalement motivés par des pressions externes (récompenses, sanctions, comparaison sociale) ou par des pressions internes (culpabilité, honte, besoin de validation), la régulation reste contrôlée. L'identité se construit alors autour de conditions : "je vaudrais si je réussis", "je suis important si l'on m'approuve".

L'estime de soi contingente peut ainsi être comprise comme le reflet d'une régulation encore largement contrôlée. **La valeur personnelle dépend de facteurs extérieurs ou introjectés, et non d'une intégration profonde dans le soi**. L'estime non contingente, au contraire, émerge lorsque les expériences sont progressivement intégrées dans une identité plus autonome, soutenue par la satisfaction des besoins fondamentaux.

Dans cette perspective, dissocier l'identité du comportement devient un enjeu central. Un.e jeune peut échouer sans être "nul.le". Il.elle peut adopter un comportement inadapté sans être "mauvais.e". Lorsque l'identité est confondue avec la performance, l'erreur menace directement la valeur personnelle. Lorsque l'identité est sécurisée, l'échec devient feedback. Réhabiliter l'erreur comme étant partie intégrante de l'apprentissage, constitue alors un levier majeur pour restaurer l'estime et diminuer la peur paralysante de l'échec.

Les besoins fondamentaux de l'adolescent.e jouent ici un rôle déterminant. **Le besoin d'autonomie** correspond au sentiment d'être à l'origine de ses choix plutôt que d'être un "pion" soumis aux pressions externes. **Le besoin de compétence** renvoie au sentiment d'efficacité et de capacité à agir. **Le besoin d'appartenance** concerne le fait de se sentir reconnu, compris et soutenu dans des relations significatives. Lorsque ces besoins sont entravés, des manifestations apparaissent : retrait, opposition, perfectionnisme excessif, comportements à risque ou désengagement scolaire.

Dans ce contexte, le regard du.de la coach occupe une place particulière. Il ne s'agit pas de "donner" de la valeur au.à la jeune, mais de **créer un environnement relationnel soutenant l'autonomie, la compétence et l'appartenance**. Un regard non contrôlant, descriptif et respectueux peut favoriser l'intériorisation progressive d'une valeur plus stable. Lorsque l'estime de soi est encore fortement contingente, le soutien relationnel peut jouer un rôle transitoire. Toutefois, l'objectif n'est pas d'entretenir une dépendance au regard extérieur, mais **d'accompagner le passage vers une régulation plus intégrée et une reconnaissance intérieure plus autonome**.

Ainsi, accompagner un jeune dans la restauration de son estime de soi consiste à **soutenir la satisfaction de ses besoins fondamentaux, à clarifier la différence entre valeur et performance, identité et comportement, erreur et feedback**. C'est dans ce mouvement d'intégration que peuvent ensuite s'inscrire la confiance en soi, la motivation et la mise en projet.

1.3 Les fondements de l'estime de soi : acceptation et amour de soi

L'estime de soi se construit au fil du temps, par l'intégration progressive d'expériences relationnelles, émotionnelles et comportementales, et s'appuie sur deux processus fondamentaux : l'acceptation de soi et l'amour de soi.

L'acceptation de soi

L'acceptation de soi consiste à se reconnaître tel que l'on est, avec ses forces, ses vulnérabilités, ses contradictions et ses erreurs. Accepter ne signifie pas se résigner ni renoncer à évoluer ; cela signifie cesser de se rejeter pour pouvoir progresser. Tant que la personne se définit uniquement à partir de ses échecs ou de ses manques, elle limite sa possibilité de transformation. L'acceptation crée un espace intérieur où le changement devient possible.

L'amour de soi

L'amour de soi renvoie quant à lui à la qualité de la relation que l'on entretient avec soi-même. Il ne s'agit ni d'égoïsme ni de narcissisme, mais de la capacité à se traiter avec bienveillance, à renoncer à la violence intérieure, à cesser de se critiquer ou de se blâmer de manière systématique. Lorsque l'amour de soi est fragile, des stratégies de protection apparaissent : isolement, méfiance, manipulation, agressivité, orgueil défensif. Ces attitudes doivent être comprises des tentatives d'adaptation face à une valeur personnelle insuffisamment sécurisée.

CHAPITRE 2 : SOUTENIR LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX DANS L'ACCOMPAGNEMENT AVEC LES CSC

Comprendre l'estime de soi chez le.la jeune ne suffit pas. Encore faut-il identifier les conditions qui permettent de la stabiliser et de la renforcer. Si la valeur personnelle ne se décrète pas et ne peut être imposée de l'extérieur, elle se construit néanmoins dans un environnement relationnel donné. L'accompagnement devient alors un espace privilégié où certaines conditions psychologiques peuvent être soutenues, favorisant une intégration plus autonome de l'identité et des expériences vécues.

La théorie de l'autodétermination, développée par Edward Deci et Richard Ryan, offre à cet égard un cadre particulièrement éclairant. Comme évoqué dans le chapitre précédent, elle postule que le développement psychologique optimal repose sur la satisfaction de trois besoins fondamentaux universels : **le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale**. Ces besoins constituent des exigences psychologiques essentielles au **bien-être, à la motivation et à l'intégration identitaire**.

Lorsque ces besoins sont satisfaits dans un contexte soutenant, le.la jeune développe une régulation plus autonome de ses comportements. Il agit davantage par choix que par contrainte, par intérêt que par pression, par adhésion que par obligation. À l'inverse, lorsque ces besoins sont entravés — par un environnement trop contrôlant, trop évaluatif, insuffisamment sécurisant ou pauvre en reconnaissance — les comportements peuvent devenir plus défensifs, plus dépendants du regard extérieur, voire se désengager totalement.

Dans cette perspective, l'estime de soi contingente décrite précédemment peut être comprise comme le résultat d'une satisfaction partielle ou conditionnelle des besoins fondamentaux. Si le sentiment de compétence dépend exclusivement de la réussite, si l'appartenance dépend de la conformité, si l'autonomie est limitée par un contrôle excessif, alors la valeur personnelle reste fragile et instable. À l'inverse, lorsque le.la jeune fait l'expérience d'être reconnu.e sans condition, encouragé.e sans pression et soutenu.e dans ses initiatives, l'intégration identitaire se consolide.

Le rôle du/de la coach s'inscrit précisément à cet endroit. Il s'agit de créer un environnement relationnel qui soutient activement l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Le cadre de l'accompagnement devient alors un espace d'expérimentation sécurisée, où le/la jeune peut agir, réfléchir, ajuster, sans que sa valeur soit remise en cause.

- Soutenir le **besoin d'autonomie** implique de reconnaître le/la jeune comme sujet de ses choix, même lorsqu'ils sont maladroits ou hésitants.
- Soutenir le **besoin de compétence** suppose de mettre en lumière les ressources mobilisées, les stratégies employées, les efforts consentis, plutôt que de se focaliser exclusivement sur les résultats.
- Soutenir le **besoin d'appartenance** consiste à offrir une présence stable, respectueuse et non jugeante, où le/la jeune se sent reconnu dans son expérience singulière. Il s'agit également de l'aider à percevoir comment ses actions l'inscrivent dans son environnement relationnel, en mettant en lumière leur impact sur les autres et leur contribution au lien.

C'est dans cette articulation entre besoins fondamentaux et posture relationnelle que prennent tout leur sens les outils narratifs et les conversations soutenant les compétences (Marie-Nathalie Beaudoin). Ces dispositifs constituent des modalités concrètes par lesquelles le/la coach peut soutenir simultanément les trois besoins psychologiques fondamentaux. Ils permettent au/à la jeune de se percevoir comme capable, auteur de ses choix et inscrit dans des relations porteuses de sens.

2.1 Fondements des approches narratives : soutenir l'identité sans la réduire au problème

Avant d'introduire les conversations soutenant les compétences, il est essentiel de comprendre le cadre théorique dans lequel elles s'inscrivent. Les approches narratives proposent une manière spécifique de comprendre l'identité et la relation d'accompagnement.

Développées notamment par Michael White et David Epston, les pratiques narratives reposent sur une idée fondamentale : **l'identité d'une personne se construit à travers les histoires qu'elle se raconte et que les autres racontent à son sujet.**

Ces histoires ne sont pas neutres. Elles sélectionnent certains événements, en ignorent d'autres, mettent l'accent sur certaines interprétations et en laissent d'autres dans l'ombre. Progressivement, certains récits deviennent dominants et structurent la perception que la personne a d'elle-même.

Chez les jeunes, ces récits dominants prennent souvent la forme de généralisations identitaires :

- « Je suis nul. »
- « Je ne suis pas motivé. »
- « Je suis timide. »
- « Je ne suis pas fait pour l'école. »

Dans ces formulations, le problème devient une définition de soi, l'identité.

2.1.1 La personne n'est pas le problème

Un principe central des approches narratives consiste à opérer une distinction claire entre la personne et le problème. Cette idée peut se résumer ainsi : **la personne n'est pas le problème ; le problème est le problème**. Cette distinction, en apparence simple, a des implications profondes pour la restauration de l'estime de soi. Elle permet de **protéger l'identité** du.e la jeune en évitant que ses difficultés ne deviennent des définitions de son être. Elle introduit une séparation essentielle entre la valeur personnelle et les comportements ou situations problématiques rencontrés.

Externaliser le problème signifie le considérer comme une entité avec laquelle la personne entretient une relation, plutôt que comme une caractéristique intrinsèque et immuable. Ainsi, au lieu de valider ou de renforcer une affirmation telle que « Je suis paresseux », l'accompagnement invite à explorer autrement la situation : « Comment la démotivation s'invite-t-elle dans ta vie ? » ou « Dans quelles circonstances prend-elle davantage de place ? ». Ce déplacement transforme profondément la conversation.

En nommant le problème comme quelque chose d'extérieur à l'identité, on ouvre un espace de positionnement. Le.e la jeune peut alors examiner les effets du problème, identifier les contextes où il s'intensifie, repérer les moments où il résiste ou agit différemment. Il.elle cesse d'être défini par la difficulté et retrouve une capacité d'action. Dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, cette externalisation soutient directement le **besoin d'autonomie** : le.e la jeune n'est plus fusionné avec le problème, il peut choisir la manière dont il souhaite s'y rapporter. Cette simple distinction contribue déjà à renforcer la dignité et l'agentivité.

2.1.2 Nous sommes multi-histoires

Un autre fondement essentiel des approches narratives repose sur l'idée que nul ne se résume à une seule histoire. L'identité d'une personne n'est jamais monolithique ; elle est constituée d'une pluralité de récits. **Nous sommes, en ce sens, « multi-histoires »**. Il arrive cependant qu'un récit dominant — souvent centré sur la difficulté ou l'échec — occupe progressivement tout l'espace et finisse par structurer la perception que le.e la jeune a de lui.elle-même. Ce récit peut alors masquer d'autres expériences pourtant significatives.

En parallèle de l'histoire problématique existent toujours d'autres récits : des moments d'initiative, des gestes de courage, des décisions prises en cohérence avec des valeurs

personnelles, des résistances parfois discrètes mais déterminantes. Ces éléments passent souvent inaperçus parce qu'ils ne correspondent pas à l'histoire dominante qui organise la compréhension de soi.

Le travail narratif consiste précisément à aller à la recherche de ces moments dits « d'exception », ces moments qui par leur scintillements mettent en lumière des récits alternatifs, souvent plus en accord avec une identité préférée du. de la jeune. Les moments d'exception sont souvent subtils : s'être levé malgré le découragement, avoir demandé de l'aide alors que l'on se sentait fragile, avoir tenu un engagement, avoir résisté à une pression sociale.

En explorant ces situations avec précision — en détaillant les actions, les intentions, les effets — le. la coach contribue à épaissir une histoire alternative. Cette nouvelle histoire ne nie pas les difficultés, mais elle restitue la complexité et la richesse de la personne. Elle ouvre la possibilité d'une identité moins saturée par le problème et davantage alignée avec les ressources, les valeurs et les capacités déjà présentes.

2.1.3 Le tissage : action, intention, relation

L'approche narrative ne se limite pas à repérer un événement positif ou une réussite ponctuelle. Elle cherche à en approfondir le sens et la portée à travers un processus appelé le *tissage*. Il ne s'agit pas simplement de souligner qu'un moment différent a existé, mais d'en explorer la densité afin qu'il puisse véritablement contribuer à la construction identitaire du. de la jeune.

Ce tissage s'organise autour de trois dimensions complémentaires.

La première est le **paysage de l'action**. Il s'agit d'examiner les faits de manière précise : que s'est-il passé concrètement ? Qu'a fait le jeune exactement ? Comment s'y est-il pris ? Cette exploration détaillée permet d'objectiver les compétences mobilisées et d'ancrer le récit dans des éléments tangibles.

La deuxième dimension est le **paysage de l'identité**. Ici, l'accompagnement s'intéresse à ce qui animait le. la jeune au moment de l'action : qu'est-ce qui était important pour lui ? Quelles qualités a-t-il mises en œuvre ? Qu'est-ce que cela révèle de la personne qu'il souhaite être ? Ce déplacement vers les intentions permet de relier l'action à l'identité et aux valeurs personnelles.

La troisième dimension est le **paysage de la relation**. Il s'agit d'explorer comment cette action s'inscrit dans un réseau de relations : qui pourrait reconnaître cela chez lui ? Qui ne serait pas surpris de le voir agir ainsi ? En quoi cette initiative a-t-elle eu un impact sur son entourage ? Cette dimension réinscrit l'expérience dans un tissu social porteur de sens.

Ce tissage est fondamental, car il soutient simultanément les trois besoins psychologiques fondamentaux décrits par la théorie de l'autodétermination.

L'exploration du paysage de l'action nourrit le sentiment de compétence en rendant visibles les capacités mobilisées. L'exploration des intentions et des valeurs soutient l'autonomie, en reconnaissant les choix et les engagements personnels. Le paysage relationnel, enfin, renforce le besoin d'appartenance en montrant que l'action du .de la jeune a une place et une signification dans ses relations.

Ainsi, l'approche narrative ne se réduit pas à une exploration du passé ; elle constitue un véritable levier de structuration identitaire. En **épaississant le récit autour des actions, des valeurs et des liens, elle contribue à construire une identité préférée plus intégrée, plus autonome et plus reliée.**

2.1.4 L'absent mais implicite : révéler les valeurs cachées

Un concept central des pratiques narratives est celui de « **l'absent mais implicite** ». Cette notion invite à considérer que derrière toute plainte, toute colère ou toute frustration se trouve souvent une valeur non reconnue ou un besoin profondément important pour la personne.

Lorsqu'un.e jeune affirme : « Ce n'est pas juste », il ne se contente pas d'exprimer un mécontentement. Il révèle implicitement l'importance qu'il accorde à la justice, à l'équité ou au respect. Lorsqu'il dit : « Personne ne me comprend », il met en lumière son besoin de reconnaissance, de lien et d'appartenance. La plainte devient alors une porte d'entrée vers les valeurs et les aspirations qui structurent son identité.

Mettre en lumière ces éléments implicites transforme la nature même de la conversation. Le dialogue se porte naturellement sur ce qui est précieux pour le.la jeune, sur ce qu'il.elle cherche à préserver ou à défendre à travers ses réactions.

Cette perspective est particulièrement puissante pour soutenir une estime de soi non contingente. Lorsque la valeur personnelle s'ancre dans des principes, des engagements et des aspirations profondes, elle ne dépend plus exclusivement de la réussite ou de l'approbation extérieure. Elle se fonde sur une cohérence intérieure entre ce que le.la jeune fait, ce qu'il.elle ressent et ce qui est important pour lui.elle. En révélant l'« absent mais implicite », l'accompagnement contribue ainsi à consolider une identité plus intégrée et moins fragile face aux fluctuations du regard d'autrui.

2.1.5 Une posture décentrée et influente

Les approches narratives impliquent une posture spécifique de la part du.de la coach souvent décrite comme « décentrée et influente ». **Elle est décentrée en ce sens que le.la jeune demeure l'expert de sa propre vie** : il.elle est le seul à pouvoir attribuer du sens à ses actions, à ses choix et à ses valeurs. Le.la coach ne prend pas la place de l'interprète ou du détenteur de vérité. Toutefois, cette posture est également **influente, car la qualité des questions posées oriente l'exploration vers des territoires**

identitaires porteurs et parfois négligés. L'influence dans la précision et la profondeur des questions.

La question devient alors l'outil principal du travail narratif. Une question narrative authentique suscite la curiosité, ouvre un espace d'exploration qui n'avait pas encore été investi, et ne connaît pas d'avance la réponse. Elle accompagne le passage du récit saturé par le problème vers une histoire plus riche et plus nuancée.

Cette posture soutient directement les besoins psychologiques fondamentaux. Elle respecte l'autonomie en reconnaissant le.la jeune comme auteur.e du sens qu'il.elle attribue à son expérience. Elle révèle la compétence en mettant en lumière des capacités déjà présentes. Elle nourrit enfin le besoin d'appartenance en créant une relation non jugeante, fondée sur la reconnaissance et la dignité.

2.2 Les métaphores narratives : explorer l'identité autrement

Les approches narratives utilisent fréquemment des métaphores pour faciliter l'exploration de l'identité et des ressources d'une personne. Une métaphore consiste à représenter une expérience, une situation ou une identité à travers une image symbolique — par exemple un arbre, une maison, un chemin ou un téléphone.

Dans le contexte de l'accompagnement des jeunes, les métaphores présentent plusieurs avantages importants. Elles permettent d'accéder à une grande quantité d'informations en peu de temps, car elles mobilisent l'imaginaire et l'expérience subjective plutôt que l'analyse abstraite. Elles offrent également une forme de distance symbolique qui facilite l'expression. Parler directement de soi ou de ses difficultés peut parfois être difficile pour un jeune. En revanche, parler d'un objet métaphorique — une maison, un arbre, un téléphone — ouvre souvent un espace de liberté et de créativité.

Cette dimension métaphorique possède également une qualité proche de l'hypnose conversationnelle : elle déplace l'attention vers un espace imaginaire qui contourne les résistances habituelles du discours rationnel. Les réponses émergent alors plus spontanément. Là où les jeunes répondent fréquemment « je ne sais pas » à des questions directes sur leur vie ou leurs émotions, la métaphore permet souvent de relancer la réflexion et d'accéder à des éléments plus riches de leur expérience.

Comme le souligne Dina Scherrer, dans les situations de difficulté, il n'est pas toujours utile de parler immédiatement du problème. Elle propose plutôt de « ramener la personne sur le rivage » avant d'explorer ce qui l'a mise en difficulté. Autrement dit, avant d'analyser ce qui ne va pas, il est souvent plus constructif de reconnecter le.la jeune à ses ressources, à ses valeurs et à ses compétences. Les métaphores constituent un moyen particulièrement efficace pour accomplir ce déplacement.

Dans cette perspective, les métaphores narratives participent à la construction d'histoires alternatives : elles permettent d'explorer les compétences, les valeurs et les

aspirations du.de la jeune, et de mettre en lumière les ressources déjà présentes dans sa vie.

Quelques métaphores narratives utilisées en accompagnement des jeunes

Les approches narratives considèrent que l'identité d'une personne se construit à travers les histoires qu'elle raconte sur elle-même. Certaines histoires deviennent dominantes, notamment lorsque les expériences difficiles prennent beaucoup de place. Le travail narratif consiste alors à élargir le récit identitaire en mettant en lumière d'autres aspects de l'expérience.

Les métaphores contribuent à ce processus. En invitant le.la jeune à décrire son « arbre de vie », sa « maison de vie » ou son « téléphone de vie », le.la coach crée un espace dans lequel différentes dimensions de l'identité peuvent apparaître : les relations importantes, les valeurs, les compétences, les projets ou les aspirations.

Ces métaphores permettent ainsi d'explorer simultanément plusieurs dimensions du récit personnel, souvent de manière plus accessible et plus ludique que par un questionnement direct.

Le GSM de vie : une métaphore contemporaine pour explorer l'identité

Parmi les métaphores utilisables avec les jeunes, le GSM de vie présente un avantage particulier : il s'appuie sur un objet familier et quotidien. Le téléphone devient une représentation symbolique de la vie du.de la jeune et permet d'explorer différentes dimensions de son identité et de ses ressources.

L'exercice consiste à imaginer que la vie du.de la jeune est contenue dans un téléphone, et à explorer les différentes fonctions de cet appareil pour découvrir ce qui compte pour lui.

L'arbre de vie

La métaphore de l'arbre de vie est l'une des plus connues dans les approches narratives. Elle invite la personne à représenter sa vie à travers les différentes parties d'un arbre.

Les **racines** symbolisent les origines, les influences et les personnes importantes dans l'histoire de vie.

Le **tronc** représente les compétences, les qualités et les ressources qui permettent de se tenir debout dans la vie.

Les **branches** évoquent les rêves, les projets et les directions futures.

Les **feuilles** peuvent représenter les personnes qui ont marqué le parcours.

Les **fruits** symbolisent les contributions et les réussites.

Cette métaphore permet d'explorer la continuité entre le passé, le présent et l'avenir tout en mettant en lumière les ressources déjà présentes.

La maison de vie

La maison de vie est une autre métaphore fréquemment utilisée pour explorer les différentes dimensions de l'identité.

Chaque pièce de la maison peut représenter un aspect de la vie de la personne : les relations importantes, les valeurs, les activités préférées, les lieux où l'on se sent bien ou les espaces de ressourcement.

Cette métaphore permet d'aborder la question du sentiment d'appartenance et de sécurité. Elle invite également la personne à réfléchir à ce qu'elle souhaite préserver dans sa maison et à ce qu'elle aimerait peut-être transformer ou développer.

L'équipe ou le club de vie

La métaphore de l'équipe de vie invite le.la jeune à imaginer qu'il.elle est entourée d'une équipe qui le soutient dans son parcours.

Cette équipe peut être composée de personnes réelles — amis, membres de la famille, enseignants — mais aussi de figures inspirantes ou symboliques.

Dans cette métaphore, le.la jeune peut réfléchir à différentes questions :

Qui fait partie de mon équipe ?

Qui m'encourage ?

Qui m'aide à traverser les difficultés ?

Comment mon équipe célèbre-t-elle les réussites ?

L'image de l'équipe permet de rendre visible le réseau relationnel qui soutient le jeune et de renforcer le sentiment d'appartenance.

Le chemin de vie

La métaphore du chemin de vie représente la vie comme un parcours jalonné d'étapes, de bifurcations et d'obstacles.

Elle permet d'explorer les expériences passées, les décisions importantes et les directions possibles pour l'avenir.

Les obstacles rencontrés sur le chemin peuvent être interprétés comme des défis ou des apprentissages, plutôt que comme des échecs définitifs. Cette métaphore aide ainsi à inscrire les difficultés dans une perspective de développement.

2.3 Les conversations soutenant les compétences (CSC) : une pédagogie de la compétence plutôt que du problème

Les Conversations Soutenant les Compétences, développées par Marie-Nathalie Beaudoin, prennent appui sur un constat à la fois simple et profondément éclairant : plus les adultes se soucient des jeunes, plus ils ont tendance à centrer leurs interventions sur les problèmes. L'intention est indéniablement louable. Éduquer, protéger, corriger, accompagner vers la maturité sont des responsabilités fondamentales de l'adulte. Nous désirons que les jeunes apprennent à réfléchir aux conséquences de leurs choix, à grandir à travers leurs erreurs et à développer des compétences leur permettant d'agir de manière plus ajustée.

Cependant, dans les situations de difficulté ou de tension, beaucoup d'adultes adoptent spontanément des stratégies centrées sur la correction du comportement : poser des questions accusatoires telles que « Pourquoi as-tu fait ça ? », prononcer des discours moralisateurs, retirer des privilèges, expliquer ce qui aurait dû être fait ou insister longuement sur les conséquences négatives. Bien que motivées par le désir d'aider, ces interventions produisent fréquemment des effets inverses à ceux recherchés. Le.la jeune peut se fermer, nourrir de la rancœur, adopter une posture défensive, se justifier ou, plus insidieusement, se distancier affectivement de l'adulte.

Les recherches en neurosciences apportent un éclairage précieux sur ces réactions. Lorsque les émotions négatives sont intensifiées — colère, honte, humiliation — les systèmes limbique et émotionnel prennent le dessus, tandis que les capacités de réflexion, de planification et d'apprentissage associées au cortex préfrontal diminuent (Siegel, 2009). Dans ces états, l'intégration durable des apprentissages est compromise. Le.la jeune est mobilisé par la gestion de l'émotion plutôt que par la compréhension de la situation.

À l'inverse, les conditions optimales d'apprentissage reposent sur trois éléments essentiels : **la présence d'une émotion positive** ou suffisamment sécurisante, **la perception que l'information est pertinente pour soi et l'activation d'un état de curiosité ou d'intérêt**. Autrement dit, le cerveau apprend plus durablement lorsque la personne se sent engagée, concernée et reconnue.

Les Conversations Soutenant les Compétences ont précisément été conçues pour mobiliser ces conditions. En déplaçant le point d'entrée de la conversation du problème vers les compétences, elles créent un contexte relationnel et émotionnel plus propice à la réflexion, à l'intégration et au développement.

2.2.1 Trois principes fondamentaux

Les Conversations Soutenant les Compétences s'appuient sur trois principes qui orientent profondément la posture de l'adulte et la dynamique de la conversation.

Le premier principe affirme **qu'avoir un problème ne signifie pas manquer de compétences**. Un jeune peut vivre une situation conflictuelle, adopter un comportement inadapté ou traverser une période de difficulté tout en mobilisant, parallèlement, de nombreuses ressources. Le comportement observable ne reflète pas nécessairement la richesse des processus internes qui l'ont précédé. Derrière une réaction maladroite peuvent se cacher des tentatives d'ajustement, des efforts de régulation ou des intentions positives. Dans cette perspective, le rôle de l'adulte ne consiste pas d'abord à enseigner ce qui manque, mais à **découvrir ce qui est déjà présent**. Cette posture transforme le regard : au lieu de partir d'un déficit supposé, elle part d'une compétence potentielle à révéler.

Le deuxième principe souligne que **les compétences sont souvent cachées**. Les adultes ont tendance à se focaliser sur le résultat visible d'une situation : un conflit, un échec, une transgression. Pourtant, ils ignorent fréquemment les **pensées mobilisées**, les **stratégies tentées**, les **résistances intérieures** ou les **ajustements invisibles** qui ont accompagné l'événement. Le.la jeune, quant à lui.elle, n'a pas toujours conscience de ces processus. Explorer la situation avec curiosité permet de rendre visibles ces éléments implicites et de reconnaître la complexité du raisonnement qui a pu être à l'œuvre. Ce travail d'explicitation favorise une meilleure compréhension de soi et renforce la perception de compétence.

Le troisième principe propose un déplacement stratégique : **des apprentissages précieux sont possibles sans parler directement du problème**. Il est souvent plus fécond de commencer par explorer une réussite, même partielle, avant d'aborder la difficulté. En mettant en lumière ce qui a fonctionné, la conversation active des réseaux neuronaux associés aux émotions positives et à la satisfaction. Elle renforce les souvenirs liés à la compétence et contribue progressivement à modifier la représentation que le.la jeune se fait de lui.elle-même. Ce changement de perspective n'ignore pas les problèmes ; il crée simplement un terrain plus favorable pour les aborder ultérieurement, à partir d'une identité moins fragilisée.

2.2.2 Ce que les Conversations Soutenant les Compétences transforment : dynamique relationnelle et besoins fondamentaux

Les Conversations Soutenant les Compétences modifient en profondeur la dynamique habituelle des échanges entre adultes et jeunes. Dans les conversations traditionnelles centrées sur la correction ou l'enseignement d'un comportement, l'adulte occupe généralement une place dominante. Il parle longuement, explique, conseille, rappelle les règles ou insiste sur les conséquences. Le jeune, de son côté, adopte souvent une posture défensive : il se justifie, minimise ou tente de se protéger. L'attention de la conversation porte principalement sur ce qui ne va pas. Progressivement, le jeune peut en venir à se percevoir comme incompetent ou insuffisant, tandis que la relation prend une tonalité hiérarchique où le savoir et le pouvoir semblent appartenir essentiellement à l'adulte.

Les Conversations Soutenant les Compétences introduisent un déplacement décisif. Le centre de la conversation se déplace vers le jeune et vers ses propres processus. Il est invité à décrire ce qu'il a fait, à expliciter les pensées qui l'ont aidé, à identifier les stratégies qu'il a mobilisées et à comprendre comment il est parvenu à un résultat constructif. Ce travail d'explicitation lui permet d'attribuer la réussite à ses propres compétences plutôt qu'au hasard ou à une intervention extérieure. Il découvre qu'il possède déjà des ressources qu'il peut réutiliser.

Ce changement transforme également la qualité de la relation. L'échange devient collaboratif plutôt que prescriptif. L'adulte ne se positionne plus comme celui qui détient

la solution, mais comme celui qui accompagne l'exploration. Le jeune cesse d'être le réceptacle des conseils ou des corrections ; il devient l'explorateur actif de ses propres stratégies. La répartition du pouvoir s'équilibre et la confiance mutuelle se renforce.

Cette transformation relationnelle soutient directement les trois besoins psychologiques fondamentaux décrits par la théorie de l'autodétermination. En mettant en lumière les stratégies utilisées et les réussites obtenues, la conversation nourrit le besoin de compétence : le jeune reconnaît sa capacité à agir efficacement. En l'invitant à expliciter ses raisonnements, ses choix et ses ajustements, elle soutient le besoin d'autonomie : il se découvre auteur de ses processus et capable de réflexion. Enfin, en instaurant une relation non jugeante et collaborative, elle renforce le besoin d'appartenance : le jeune se sent reconnu, respecté et engagé dans un échange où sa voix a une valeur réelle.

Ainsi, les Conversations Soutenant les Compétences ne se contentent pas de modifier le contenu des échanges ; elles transforment la structure même de la relation éducative. Elles créent un environnement dans lequel le développement de la compétence, de l'autonomie et du lien peut s'opérer de manière intégrée et durable.

2.2.3 Définir la réussite : une autre manière de regarder l'expérience

Pour que les Conversations Soutenant les Compétences puissent déployer leur pleine portée, encore faut-il clarifier ce que l'on entend par « réussite ». Dans le langage courant, la réussite est souvent associée à la performance, au succès visible ou à l'atteinte d'un objectif ambitieux. Or, dans l'approche développée par Marie-Nathalie Beaudoin, la réussite revêt un sens beaucoup plus fin et beaucoup plus accessible.

Une réussite n'est pas nécessairement spectaculaire. Elle peut être **discrète, intérieure, presque imperceptible aux yeux d'un observateur extérieur**. Il peut s'agir d'être resté calme dans une situation tendue, d'avoir limité l'escalade d'un conflit, d'avoir demandé de l'aide malgré la peur du jugement, d'avoir tenu parole ou d'avoir résisté à une pression sociale. Une réussite peut consister à être resté en accord avec soi-même dans une situation où tout aurait pu dérapé.

Dans cette perspective, la réussite ne se mesure pas uniquement au résultat obtenu, mais à la **qualité du processus mobilisé**. Elle renvoie à une capacité d'ajustement, à une régulation émotionnelle, à une décision cohérente avec ses valeurs. Elle correspond à ces moments où, malgré la complexité du contexte, le la jeune a su faire preuve d'une forme d'habileté, même partielle.

Cette redéfinition est essentielle. Si la réussite reste associée uniquement à des performances exceptionnelles, elle devient rare et inaccessible. Si elle est comprise comme un moment d'intégrité ou de compétence située, elle devient omniprésente — mais encore faut-il apprendre à la voir.

2.2.4 À la recherche des trésors invisibles

Marie-Nathalie Beaudoin utilise la métaphore de la « chasse aux trésors » pour décrire ce travail d'exploration. Les réussites sont présentes dans le quotidien des jeunes, mais elles passent souvent inaperçues. Ni les adultes ni les jeunes ne sont spontanément entraînés à les repérer. L'attention est plus facilement captée par ce qui ne fonctionne pas que par ce qui s'ajuste.

De nombreuses réussites demeurent invisibles pour plusieurs raisons. Certaines sont oubliées parce qu'elles semblent insignifiantes. D'autres ne sont pas reconnues comme telles, car elles ne correspondent pas aux critères habituels de succès. D'autres encore ont été accomplies dans l'absence de témoins ou attribuées au hasard plutôt qu'à la compétence personnelle.

Chercher ces réussites demande donc une posture particulière : curiosité, patience et précision. Il s'agit d'explorer les situations vécues par le.la jeune avec l'hypothèse qu'un élément compétent s'y trouve, même si le contexte global était difficile. Cette exploration ressemble à une recherche minutieuse : on sait qu'il existe quelque chose de précieux, mais il faut poser les bonnes questions pour le mettre au jour.

Ce travail de reconnaissance n'a rien d'anecdotique. En aidant le.la jeune à constituer progressivement une « bibliothèque mentale » de ses compétences, de ses stratégies et de ses réussites situées dans différents contextes, le.la coach lui offre un capital identitaire durable. Ces souvenirs ne sont plus simplement des événements isolés ; ils deviennent des repères internes sur lesquels s'appuyer face aux défis futurs.

La chasse aux trésors ne consiste donc pas à embellir la réalité ni à nier les difficultés. Elle consiste à élargir le regard pour inclure les capacités déjà présentes. En rendant visibles ces réussites, même modestes, l'accompagnement contribue à transformer la manière dont le jeune se perçoit : non plus comme celui qui échoue ou qui pose problème, mais comme quelqu'un capable d'ajustement, de réflexion et d'action constructive.

2.2.5 Conduire une Conversation Soutenant les Compétences

1. Explorer la pensée précédant le comportement réussi : mettre en lumière le micro-moment décisionnel

La conversation débute par l'exploration du moment précis où la situation aurait pu dégénérer, mais où le.la jeune a choisi d'agir différemment. Il ne s'agit pas d'analyser toute la scène, mais de ralentir l'instant clé : la fraction de seconde où une pensée utile a émergé.

Ce moment est souvent rapide, presque invisible. Le comportement semble parfois "automatique". Pourtant, c'est dans cette micro-pensée que réside la compétence.

Le.la coach invite le jeune à revisiter cet instant :

- À quel moment t'es-tu rendu compte que la situation pouvait mal tourner ?
- Qu'est-ce qui t'a traversé l'esprit à cet instant précis ?
- Juste avant d'agir autrement, qu'est-ce que tu t'es dit ?
- Y a-t-il eu une petite phrase intérieure qui t'a aidé ?
- Qu'est-ce qui t'a retenu de réagir comme d'habitude ?
- Comment as-tu su que c'était le moment de faire un autre choix ?
- Si on ralentissait la scène au ralenti, qu'entendrait-on dans ta tête ?

Ces questions visent à rendre visible la pensée utile qui a permis l'ajustement. En identifiant cette pensée, le.la jeune découvre qu'il.elle n'a pas simplement "réussi par hasard", mais qu'un processus interne s'est activé. Cette prise de conscience élargit les possibilités d'action pour l'avenir.

2. Explorer la réflexion sur soi : relier le choix à l'état intérieur et à l'identité

Une fois la pensée précédante mise en lumière, la conversation se déplace vers ce qui s'est transformé à l'intérieur. Il ne s'agit plus seulement de comprendre ce qui a été fait, mais de reconnaître la personne que le.la jeune devient lorsqu'il.elle fait ce choix.

Le.la coach explore :

- Qu'est-ce que cela a changé à l'intérieur de toi ?
- Comment t'es-tu senti après avoir fait ce choix ?
- Qu'as-tu fait pour te sentir un peu mieux à ce moment-là ?
- Comment as-tu pris soin de toi dans cette situation ?
- Quelle sorte de personne deviens-tu quand tu agis ainsi ?
- Est-ce que cela correspond à la personne que tu veux être ?
- En quoi ce choix te ressemble ?
- Qu'est-ce que tu apprécies chez toi dans ce moment-là ?

Ces questions permettent au.à la jeune de relier son action à ses valeurs et à son identité émergente. La compétence n'est plus seulement un comportement ponctuel : elle devient une expression de soi. Ce travail soutient directement l'estime de soi et favorise une motivation plus intégrée.

3. Explorer la prise en compte des autres : inscrire l'action dans le lien relationnel

Les Conversations Soutenant les Compétences ne se limitent pas à la réflexion individuelle. Elles ouvrent également un espace pour reconnaître la capacité d'écoute et de compréhension déjà présente chez le.la jeune.

Contrairement à certaines représentations, les jeunes ne sont pas dépourvus d'empathie ; cette dimension est souvent peu interrogée. La conversation permet de faire émerger cette voix intérieure sans la forcer.

Le.la coach peut poser des questions telles que :

- As-tu pu comprendre pourquoi les autres se sentaient comme ça ?
- Peux-tu imaginer ce qui les faisait réagir ainsi ?
- Qu'est-ce que tu t'es dit à propos d'eux à ce moment-là ?

- Quelque chose t'a-t-il aidé à rester à l'écoute ?
- As-tu remarqué un changement chez eux après ton choix ?
- En quoi ton attitude a-t-elle influencé la situation ?
- Est-ce que cela a facilité la relation entre vous ?
- Est-ce que cela t'a rapproché d'eux d'une certaine manière ?

Cette étape soutient particulièrement le besoin d'appartenance. Le/la jeune prend conscience que ses choix ont un impact relationnel et qu'il/elle contribue activement à la qualité du lien.

4. Explorer les effets en chaîne : rendre visibles les implications positives et les pertes évitées

La conversation se conclut par l'exploration des effets en chaîne. Il s'agit de mettre en lumière les répercussions positives du choix effectué, ainsi que les difficultés qui ont été évitées.

On parle ici d'effets, d'implications ou de résultats, termes plus neutres et moins chargés que celui de "conséquences".

Le/la coach peut explorer deux dimensions complémentaires.

Rendre visibles les gains immédiats :

- Finalement, quelque chose d'agréable s'est-il produit après ton choix ?
- T'es-tu senti mieux ou plus léger ?
- Est-ce que cela a raccourci le moment désagréable ?
- Qu'est-ce qui est devenu plus facile ensuite ?
- Qu'est-ce que cela a amélioré dans ta journée ?
- En quoi cela a-t-il été bénéfique pour toi ?
- Est-ce que cela a changé quelque chose dans ton humeur ou ton énergie ?

Rendre visibles les pertes évitées :

- Qu'aurait-il pu se passer si tu avais réagi autrement ?
- Qu'as-tu évité grâce à ton choix ?
- As-tu évité un conflit plus important ?
- As-tu évité de te sentir encore plus mal après ?
- As-tu évité d'abîmer une relation ?
- As-tu évité des regrets ?

Il est bien établi que la mémoire humaine retient plus fortement les expériences associées à un danger ou à une émotion négative intense que les moments de satisfaction ordinaire. Cette tendance s'explique en partie par des mécanismes évolutifs : se souvenir des situations menaçantes augmentait les chances de survie de l'espèce. Les expériences désagréables activent plus fortement les systèmes émotionnels, en particulier les structures limbiques, ce qui facilite leur encodage et leur consolidation dans la mémoire. À l'inverse, les réussites discrètes ou les ajustements constructifs passent souvent inaperçus et sont moins solidement mémorisés.

Les Conversations Soutenant les Compétences semblent composer avec cette particularité de la mémoire de deux manières. D'une part, elles relient les réussites à des valeurs, à l'identité et à des souvenirs déjà profondément ancrés, ce qui renforce leur inscription dans des réseaux neuronaux significatifs. D'autre part, en explorant les difficultés évitées — les conflits non escaladés, les regrets épargnés, les pertes prévenues — elles mobilisent indirectement la puissance émotionnelle associée au danger. Aider le jeune à reconnaître qu'il a, par sa réflexion, évité une expérience potentiellement très désagréable pourrait activer des mécanismes de mémorisation comparables à ceux engagés face à une menace réelle. Ainsi, la compétence n'est plus seulement un événement positif parmi d'autres ; elle devient une ressource précieuse associée à la protection de soi et du lien. Cette prise de conscience contribue à renforcer durablement le sentiment de maîtrise et la probabilité de réutiliser ces stratégies à l'avenir.

Progressivement, le/la jeune développe la conviction qu'il/elle peut influencer le cours des événements et devenir acteur/rice de sa vie, même dans des situations qui semblaient, au départ, difficiles à gérer.

CHAPITRE 3 : CONFIANCE EN SOI, MOTIVATION ET ALIGNEMENT DES OBJECTIFS

Les jeunes que nous rencontrons ne manquent pas toujours d'idées ni d'envies. Ce qui fait souvent défaut, c'est la solidité intérieure nécessaire pour transformer une intention en engagement durable. Certain.es formulent des objectifs ambitieux sans se sentir capables de les atteindre. D'autres, au contraire, possèdent les compétences nécessaires mais peinent à trouver un élan qui leur appartienne réellement. D'autres encore oscillent entre enthousiasme et découragement, portés par des motivations fluctuantes et dépendantes du regard extérieur.

La question est : qu'est-ce qui rend un objectif réellement soutenant pour un.e jeune en construction identitaire ?

Ce chapitre vise donc à approfondir trois dimensions étroitement liées :

- La confiance en soi, entendue comme sentiment de capacité contextualisé et évolutif ;
- La qualité de la motivation, à la lumière de la théorie de l'autodétermination et de l'auto-concordance ;
- L'alignement des objectifs avec les valeurs et l'identité émergente du/de la jeune.

L'enjeu est d'aider le/la jeune à discerner ce qui lui correspond réellement. Lorsque l'objectif est aligné avec les valeurs, intégré à l'identité et soutenu par une confiance ajustée, la motivation devient plus stable, plus autonome et moins dépendante des fluctuations extérieures.

3.1 La confiance en soi : se sentir capable d'agir... avec lucidité

Après avoir exploré la question de la valeur personnelle et des conditions relationnelles qui soutiennent son intégration, il est essentiel de distinguer plus précisément la confiance en soi. Si l'estime de soi renvoie au sentiment de valeur — « ai-je de la valeur en tant que personne ? » — **la confiance en soi concerne le sentiment de capacité** — « suis-je capable de faire face à cette situation ? ».

Cette distinction est fondamentale dans l'accompagnement des jeunes. Un.e jeune peut conserver une estime de soi relativement stable tout en doutant fortement de sa capacité à réussir un examen, à prendre la parole en public ou à gérer un conflit. À l'inverse, un jeune peut afficher une assurance apparente dans certaines situations tout en étant profondément fragilisé dans d'autres domaines.

La confiance en soi n'est donc ni globale ni immuable. Elle est **contextuelle, évolutive, et directement liée à l'expérience**. Elle se nourrit des situations dans lesquelles le.la jeune perçoit qu'il peut agir efficacement, ajuster ses stratégies et produire des effets tangibles. En ce sens, elle s'articule étroitement avec le besoin fondamental de compétence décrit par la théorie de l'autodétermination. **Se sentir compétent signifie éprouver que ses actions ont un impact, que l'on peut progresser et que l'on dispose de ressources mobilisables.**

Les Conversations Soutenant les Compétences participent pleinement à ce processus. En invitant le.la jeune à revisiter ses réussites — même modestes — et à nommer les stratégies, les pensées utiles et les ajustements qu'il a mobilisés, le.la coach contribue à transformer une réussite parfois vécue comme accidentelle en compétence reconnue. La confiance en soi ne naît pas d'un encouragement général ou d'un discours rassurant. **Elle s'ancre dans la conscience précise de ce que l'on sait faire et de la manière dont on le fait.**

Il est toutefois important d'introduire ici une nuance essentielle. Contrairement à l'estime de soi, dont on ne peut guère avoir « trop », la confiance en soi peut devenir problématique lorsqu'elle se transforme en surestimation. Une confiance excessive, déconnectée des compétences réelles, peut conduire à ignorer les limites, négliger la préparation ou prendre des risques inadaptés. Elle peut donner l'illusion de la maîtrise sans le travail nécessaire à son acquisition.

Accompagner la confiance en soi ne consiste donc pas à renforcer une croyance illimitée en ses capacités, mais à soutenir une évaluation lucide et ajustée. Il s'agit d'aider le.la jeune à reconnaître ce qu'il sait faire, à identifier ce qu'il doit encore apprendre et à accepter que ne pas savoir aujourd'hui ne signifie pas ne jamais pouvoir savoir. La posture qui soutient une confiance saine pourrait se résumer ainsi : **« Je peux compter sur moi pour apprendre, m'ajuster et progresser. »**

Lorsque le/la jeune devient capable de nommer ses compétences et de comprendre comment il les mobilise, il gagne en stabilité intérieure. Cette conscience favorise une meilleure régulation émotionnelle : face à un défi, il peut s'appuyer sur l'expérience passée plutôt que d'être submergé par la peur. Il ne s'agit pas d'éliminer le doute, mais de lui donner un cadre dans lequel il devient moteur d'apprentissage plutôt que frein paralysant.

La confiance en soi constitue une condition importante de la mise en action, mais elle ne suffit pas à elle seule à créer l'élan. Un.e jeune peut se sentir capable sans pour autant être motivé. **La capacité ouvre la possibilité ; la motivation donne la direction et le mouvement.**

C'est cette dynamique que nous allons désormais approfondir en explorant la nature de la motivation, ses différentes formes et les conditions qui permettent qu'elle devienne plus autonome et intégrée.

3.2 Comprendre la motivation : de la pression à l'adhésion

Une autre dimension centrale dans l'accompagnement des jeunes : la motivation. Un.e jeune peut se sentir capable sans pour autant avoir envie d'agir. Il/elle peut aussi désirer fortement quelque chose tout en se sentant paralysé. Comprendre la motivation suppose donc d'aller au-delà d'une simple opposition entre « motivé » et « démotivé », et d'explorer la qualité du mouvement intérieur qui soutient l'action.

La théorie de l'autodétermination, développée par Edward Deci et Richard Ryan, propose une lecture particulièrement fine de cette dynamique. Selon cette approche, **la motivation n'est pas un état unique, mais un continuum qui varie selon le degré d'autonomie avec lequel l'action est engagée.** Ce n'est pas tant la quantité de motivation qui importe que sa qualité : agit-on sous pression ou par adhésion ?

On parle de **motivation intrinsèque** lorsque l'activité est en elle-même source d'intérêt, de curiosité ou de satisfaction. Le/la jeune agit alors parce qu'il trouve du sens ou du plaisir dans ce qu'il fait. À l'inverse, la **motivation extrinsèque** renvoie à une action entreprise en fonction d'une conséquence extérieure : obtenir une récompense, éviter une sanction, répondre à une attente parentale ou préserver son image sociale.

Cependant, la théorie de l'autodétermination montre que **la motivation extrinsèque** n'est pas nécessairement négative. **Elle peut être plus ou moins intégrée.** Un.e jeune peut travailler uniquement pour éviter une punition (régulation externe), agir pour ne pas ressentir de culpabilité ou de honte (régulation introjectée), agir parce qu'il comprend l'importance de l'objectif pour lui/elle (régulation identifiée), ou encore agir parce que cet objectif est en cohérence avec la personne qu'il/elle souhaite devenir (régulation intégrée). Plus la régulation est intégrée, plus l'action devient autonome.

La différence essentielle ne réside donc pas dans l'effort fourni, mais dans **le sentiment d'être à l'origine de son action**. Lorsque le.la jeune agit principalement sous pression — qu'elle soit externe ou intériorisée — son énergie peut être mobilisée, mais souvent au prix d'une tension psychologique importante. À long terme, cette tension fragilise la persévérance et le bien-être. À l'inverse, lorsque l'action est soutenue par une adhésion personnelle, elle s'inscrit dans la durée avec plus de stabilité et de cohérence.

La recherche montre que la motivation autonome est associée à une plus grande persévérance, une meilleure régulation émotionnelle et un niveau de bien-être plus élevé. Elle favorise également une intégration identitaire plus solide, car les objectifs poursuivis ne sont plus vécus comme imposés, mais comme choisis.

À l'autre extrémité du continuum se trouve l'amotivation. L'amotivation ne correspond pas simplement à un manque d'effort ou à de la paresse. **Elle se manifeste lorsque le.la jeune ne perçoit plus la valeur de l'activité, ne voit plus le lien entre ses actions et les résultats obtenus, ou se sent incapable d'agir efficacement.** Dans ces situations, le désengagement devient une forme de protection. L'amotivation constitue alors un indicateur précieux : elle signale souvent qu'un ou plusieurs besoins psychologiques fondamentaux — autonomie, compétence ou appartenance — sont entravés.

Dans cette perspective, la question n'est pas de « motiver » le.la jeune par des injonctions ou des discours stimulants. Elle est de créer les conditions qui permettent une intégration progressive des objectifs. **Soutenir la motivation revient à soutenir l'autonomie, à renforcer la compétence perçue et à inscrire l'action dans un réseau relationnel porteur de sens.**

Les conversations soutenant les compétences ont déjà amorcé ce travail en consolidant le sentiment de compétence et en valorisant les initiatives. L'étape suivante consiste à relier les actions du.de la jeune à ce qui compte profondément pour lui.elle : ses valeurs, ses aspirations, la personne qu'il souhaite devenir. C'est à cet endroit que s'articule la notion d'auto-concordance, et que la mise en projet prend tout son sens.

3.3 L'auto-concordance : lorsque l'objectif ressemble au soi

Comprendre la motivation suppose également d'interroger la nature des objectifs poursuivis. Tous les objectifs ne produisent pas les mêmes effets psychologiques. Certains soutiennent durablement l'engagement et le bien-être ; d'autres, bien que socialement valorisés, génèrent tension, épuisement ou désengagement progressif.

La notion d'auto-concordance, développée par Kennon M. Sheldon et Andrew J. Elliot (1999), dans le prolongement direct de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, apporte ici un éclairage essentiel. Leur modèle montre que la probabilité d'atteindre un objectif et d'en retirer un bien-être durable dépend du degré d'accord entre cet objectif et le soi profond de la personne.

Un objectif est dit auto-concordant lorsqu'il est en cohérence avec :

- les valeurs personnelles,
- les besoins psychologiques fondamentaux,
- les intérêts authentiques,
- l'identité que la personne se reconnaît ou souhaite construire.

À l'inverse, un objectif peut être poursuivi principalement sous l'effet de pressions externes (attentes parentales, normes sociales, comparaison) ou introjectées (culpabilité, besoin de prouver sa valeur, peur de décevoir). Dans ces cas, même si l'objectif est atteint, la satisfaction demeure fragile, car il n'a pas été véritablement intégré au soi.

Les travaux de Sheldon et Elliot montrent que les objectifs auto-concordants favorisent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, et que cette satisfaction prédit une augmentation du bien-être dans le temps. Autrement dit, l'alignement entre l'objectif et l'identité crée un cercle vertueux : plus l'objectif correspond au soi, plus il nourrit les besoins fondamentaux, plus il renforce l'engagement et la persévérance.

Chez les jeunes, cette distinction est particulièrement éclairante. Beaucoup d'objectifs scolaires ou professionnels sont initialement extrinsèques : « faire plaisir », « ne pas décevoir », « être reconnu », « éviter l'échec ». Ces motivations ne sont pas en soi problématiques, mais si elles demeurent uniquement contrôlées, elles produisent une mobilisation instable et vulnérable au découragement.

L'accompagnement vise alors à favoriser un déplacement progressif : passer d'un objectif imposé ou introjecté à un objectif identifié puis intégré. Ce processus ne consiste pas à convaincre le jeune d'adhérer aux attentes de l'adulte, mais à explorer avec lui le sens personnel que peut prendre cet objectif :

En quoi est-ce important pour toi ?

Quelles valeurs cela soutient-il ?

Qu'est-ce que cela dit de la personne que tu veux devenir ?

En quoi cet objectif correspond-il à ton histoire, à tes aspirations ?

Lorsque le jeune parvient à relier un objectif à ses propres valeurs et à son identité émergente, la dynamique motivationnelle se transforme. L'effort n'est plus uniquement orienté vers une récompense ou l'évitement d'une sanction ; il devient un mouvement cohérent avec le soi. L'objectif cesse d'être une contrainte et devient un vecteur de construction identitaire.

Dans cette perspective, l'auto-concordance constitue un pont entre la motivation et la mise en projet. Elle prépare le terrain d'un engagement plus stable, plus autonome et plus intégré. C'est également à cet endroit que travailler l'alignement des niveaux logiques (Robert Dilts), trouve toute leur pertinence : cela permet d'explorer comment un objectif s'inscrit à différents niveaux de l'expérience — comportements, capacités, croyances, valeurs, identité — facilitant ainsi son intégration progressive dans le soi.

L'auto-concordance marque alors le passage d'une motivation soutenue par la pression à une motivation nourrie par le sens. Elle constitue un pont entre la motivation et la mise en projet, en préparant le terrain d'un engagement plus stable, plus autonome et plus intégré.

3.4 Les niveaux logiques : un levier d'alignement et d'intégration motivationnelle

Les niveaux logiques ont été présentés dans le module précédent comme une grille d'exploration permettant de clarifier un objectif, d'identifier des ressources et de structurer un plan d'action. Dans le cadre de ce module, il ne s'agit de les revisiter sous un autre angle : celui de l'intégration motivationnelle et de la cohérence identitaire.

Un objectif ne se réduit jamais à un comportement à produire. Il est l'expression d'un mouvement plus large, qui engage les capacités, les croyances, les valeurs et, à terme, l'identité. Lorsqu'un.e jeune formule un objectif au niveau comportemental — « je veux travailler davantage », « je veux arrêter de procrastiner », « je veux réussir mon année » — il se situe principalement au niveau de l'action observable. Or, **la solidité de la motivation dépend de sa profondeur d'ancrage**. Un objectif soutenu uniquement par la volonté ou par la pression extérieure demeure fragile. Il peut s'effriter dès que l'effort devient inconfortable ou que le regard des autres change.

Explorer un objectif à travers les niveaux logiques permet d'en examiner la cohérence interne. Au niveau des capacités, il s'agit de clarifier les compétences disponibles et celles à développer. Au niveau des croyances, d'identifier ce que le jeune pense possible ou non pour lui. Au niveau des valeurs, de comprendre ce qui rend cet objectif important. Au niveau de l'identité, de questionner ce que cet objectif dit de la personne qu'il souhaite devenir. Cette exploration progressive transforme l'objectif : il cesse d'être une tâche à accomplir pour devenir un élément constitutif du récit identitaire.

Cette lecture rejoint directement les apports de la théorie de l'auto-concordance. Plus un objectif est relié aux valeurs et à l'identité, plus il a de chances d'être poursuivi avec persévérance et satisfaction. Lorsqu'il correspond à ce que le/la jeune reconnaît comme étant profondément sien, l'énergie mobilisée devient plus autonome. À l'inverse, lorsqu'il est principalement motivé par la pression externe ou par la peur de décevoir, il s'inscrit dans une régulation contrôlée, souvent instable et génératrice de tension.

Les niveaux logiques permettent également d'éclairer la question de la confiance en soi. Celle-ci se situe principalement au niveau des capacités : se sentir capable d'agir efficacement dans une situation donnée. Un.e jeune peut adhérer à un objectif au niveau des valeurs, tout en doutant de ses compétences pour le mettre en œuvre. Dans ce cas, **l'exploration des niveaux aide à dissocier l'identité de la compétence momentanée. Ne pas savoir encore faire ne signifie pas ne pas être capable d'apprendre. Cette distinction protège l'estime de soi et soutient une confiance en soi ajustée.**

Il est important de rappeler que la confiance en soi ne gagne pas à être exagérée. Une surestimation des capacités peut conduire à des objectifs irréalistes et à des expériences répétées d'échec. **Une confiance saine repose sur une évaluation lucide** : reconnaître ses compétences actuelles, identifier ses zones d'apprentissage et accepter le temps nécessaire au développement. Les niveaux logiques permettent ce discernement en évitant les confusions entre « qui je suis » et « ce que je sais faire aujourd'hui ».

Relus à la lumière de la théorie de l'autodétermination, les niveaux logiques apparaissent comme un outil particulièrement pertinent pour soutenir les besoins fondamentaux. **L'exploration des capacités nourrit le besoin de compétence. Le travail sur les valeurs et les choix soutient le besoin d'autonomie. L'inscription de l'objectif dans un environnement relationnel et social renforce le besoin d'appartenance.** Lorsque ces différents niveaux sont alignés, la motivation gagne en stabilité et en profondeur.

3.5 Protocole : aligner un objectif grâce aux Niveaux Logiques (modèle de Robert Dilts)

Étape 1 – Clarifier l'objectif au niveau comportemental

Inviter le/la jeune à décrire son objectif en respectant les conditions de forme

Étape 2 – Accompagner la personne à prendre conscience des différents niveaux logiques physiquement (feuilles sur le sol, par exemple). Parler au présent de façon à associer la personne à chaque étape et sans omettre un niveau.

« Pour atteindre ton objectif, je vais te poser quelques questions (le/la jeune peut donner des mots, phrases, objets ou symboles à chaque niveau) :

- (ENVIRONNEMENT) Tu as atteint ton objectif : Où es-tu ? Avec quelqu'un ? Quand ? Que se passe-t-il autour de toi ?

Cette exploration permet de rendre l'objectif concret et situé.

Elle permet également d'identifier d'éventuelles contraintes externes.

- (COMPORTEMENTS) Que fais-tu concrètement ? Quelles sont tes actions ? Quels comportements sont nécessaires pour atteindre ton objectif ? Y a-t-il des choses que tu fais différemment ?

Cette étape évite que l'objectif reste abstrait. Elle prépare le terrain du sentiment de compétence.

- (CAPACITES) Quelles sont les capacités que tu dois mobiliser pour atteindre ton objectif ? Lesquelles possèdes-tu déjà ? Quelles sont les stratégies que vas-tu mettre en œuvre ? As-tu besoin de compétences, habilités, capacités, savoirs supplémentaires ? Qu'est-ce que tu pourrais apprendre ?

Cette étape est essentielle pour ajuster la confiance. Elle permet de distinguer l'identité de la compétence momentanée. Elle évite à la fois la sous-estimation et la sur-confiance.

- (CROYANCES ET VALEURS) Qu'est-il important quand ton objectif est atteint ? Y-a t-il des permissions à prendre ? Qu'est-ce que ça t'apporte ? En quoi c'est important ? Qu'est-ce que cela nourrit en toi ?

Cette étape est décisive pour passer d'une motivation contrôlée à une motivation identifiée ou intégrée.

Si le jeune répond principalement en termes de pression externe (« mes parents veulent », « il faut », « je dois »), cela indique une régulation contrôlée.

Si les réponses évoquent des valeurs personnelles (« c'est important pour moi », « cela me correspond »), l'objectif gagne en autonomie.

- (IDENTITE) Qu'est-ce que ça dit de toi ? Qui es-tu quand tu atteins cet objectif ? En quoi cela correspond à la personne que tu veux être ?

Lorsque l'objectif est relié à l'identité émergente, il cesse d'être une tâche. Il devient une expression de soi.

C'est ici que l'auto-concordance se vérifie réellement.

- (SPIRITUALITE) Pour quoi, au fond, veux-tu cela ? À quoi est-ce relié de plus grand que toi : une contribution, une direction de vie, un sentiment d'utilité, une place dans le monde, un lien à un groupe ou à une cause ? En quoi cet objectif peut-il renforcer ton sentiment d'appartenance, ta manière d'être en relation, ta contribution à ton entourage ?

Dans une lecture TAD, ce niveau peut soutenir puissamment le besoin d'appartenance, en replaçant l'objectif dans un réseau de relations et de contribution. Il permet aussi de sortir de la logique de performance isolée, pour reconnecter l'objectif à une dynamique de vie plus humaine et plus relationnelle.

Étape 3 – Redescendre les niveaux logiques

En reprenant tout ce que la personne a évoqué à chaque niveau, donner un sens intégratif à l'atteinte de l'objectif : « Alors que tu es relié.e à ... (spiritualité) et comme ça dit de toi ... (identité) et parce que ce qui est important pour toi est ... (valeurs et croyances), alors tu mobilises tes capacités à ...(capacités) en faisant ... (comportements) dans ...(environnement) ».

Étape 4 – Demander à la personne d'identifier les ressources et questionner

- « Qu'est-ce qui a changé ? »
- « Est-ce que l'objectif de départ est le même ? »
- « De quoi aurais-tu besoin ? Qu'as-tu déjà ? »
- « Qu'est-ce qu'il faudrait ajuster pour que ce soit pleinement cohérent et vivable ? »

Étape 5 – Faire un pont vers le futur

- « Que vas-tu faire de cela ? »
- « Quel pas réaliste peux-tu poser dans les prochains jours ? »
- « De quoi as-tu besoin pour soutenir ce premier pas ? »

CONCLUSION

Accompagner un.e jeune ne consiste pas uniquement à l'aider à résoudre un problème ou à atteindre un objectif. C'est d'abord entrer dans un espace où se construit et se transforme son identité.

Au fil de ce module, nous avons exploré comment l'estime de soi ne se décrète pas. Elle ne naît ni d'un discours rassurant ni d'une injonction à "croire en soi". Elle se construit progressivement, dans la rencontre entre l'expérience vécue, le regard de l'autre et l'intégration intérieure de cette expérience. Nous avons distingué l'image de soi de l'estime de soi, l'estime contingente de l'estime intégrée, et montré combien, à l'adolescence, ces dimensions sont particulièrement sensibles aux transformations corporelles, aux comparaisons sociales et au regard numérique.

Nous avons ensuite déplacé le regard vers les conditions relationnelles qui soutiennent la construction d'une valeur plus stable : la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Le rôle du/de la coach n'est pas de donner de la valeur, mais de créer un cadre dans lequel le/la jeune peut progressivement reconnaître et intégrer la sienne.

Les approches narratives et les conversations soutenant les compétences ont été présentées comme des outils concrets au service de cette posture. En distinguant la

personne du problème, en recherchant les réussites invisibles, en mettant en lumière les intentions et les valeurs implicites, le.la coach contribue à épaissir un récit identitaire plus riche et plus nuancé.

Nous avons également clarifié la distinction entre estime de soi et confiance en soi. La première renvoie au sentiment de valeur personnelle ; la seconde au sentiment de capacité dans une situation donnée. Une confiance saine est ajustée : ni surestimée ni paralysée. Elle se développe par l'expérience, par la reconnaissance des stratégies efficaces et par la possibilité d'apprendre sans que l'identité soit menacée.

Enfin, nous avons exploré la motivation sous l'angle de l'autodétermination et de l'auto-concordance. Un objectif durable est un objectif aligné : aligné avec les valeurs, intégré à l'identité, relié à un sens et à une forme d'appartenance. Les niveaux logiques nous ont permis d'offrir une structure à cet alignement, en passant du comportement observable à l'identité émergente et à la contribution plus large.

Lorsque l'estime de soi est sécurisée, que la confiance est ajustée, que la motivation est autonome et que les objectifs sont alignés, le.la jeune ne se contente plus de poursuivre une réussite, il.elle avance dans la construction d'une identité plus consciente, plus stable et plus libre.

ANNEXES

Déclaration d'estime de soi – Virginia Satir

Ce texte était une réponse de Virginia Satir à la question d'une jeune fille de 15 ans :

« Comment puis-je me préparer à vivre une vie riche et satisfaisante ? »

« Je suis moi.

Dans le monde entier, il n'y a personne qui soit exactement comme moi. Il y a des gens qui me ressemblent sur certains points mais personne n'est en tous points exactement comme moi. Par conséquent, toute chose qui sort de moi est authentiquement mienne parce que moi seule ai fait ce choix.

M'appartient tout ce qui se rapporte à moi : mon corps et tout ce qu'il fait ; mon esprit, toutes mes idées et toutes mes pensées ; mes yeux et les images de tout ce qu'ils voient ; mes émotions quelles qu'elles soient : colère, joie, frustration, amour, désappointement, excitation ; ma bouche et tous les mots qui en sortent : polis, doux ou durs, corrects ou incorrects ; ma voix, douce ou forte ; et toutes mes actions, que ce soit envers moi ou envers les autres.

M'appartiennent tous mes fantasmes, mes rêves, mes espoirs, mes peurs.

M'appartiennent tous mes triomphes et tous mes succès, tous mes échecs et toutes mes erreurs.

Parce que je m'appartiens totalement, je peux faire plus ample connaissance avec moi-même. Ce faisant, je peux m'aimer et me lier d'amitié avec toutes les parties de moi. Je peux alors faire en sorte que toute ma personne travaille dans mon intérêt.

Je sais qu'il y a des aspects de moi qui me rendent perplexe, et d'autres aspects que je ne connais pas. Mais tant et aussi longtemps que je serai aimable et bonne avec moi-même, je continuerai de chercher avec courage et espoir les pièces qui manquent à mon casse-tête, et qui m'aideront à me connaître davantage.

Quelles que soient mon apparence et ma voix, quoi que je dise ou je fasse, et quoi que je pense ou ressente à n'importe quel moment dans le temps, c'est toujours moi. C'est le moi authentique et cela représente où j'en suis à ce moment précis de ma vie.

Quand je repenserai plus tard à mon apparence et à ma voix, à ce que j'aurais dit ou fait, senti ou pensé, il se peut que certaines parties s'avèrent incorrectes. Je peux me défaire de ce qui est incorrect et conserver ce qui s'est avéré correct, et inventer quelque chose de nouveau pour remplacer ce dont je me suis défait.

Je peux voir, entendre, sentir, penser, dire et faire. J'ai tout ce qu'il faut pour survivre, pour me rapprocher des autres, pour produire, pour donner un sens et un but au monde de personnes et de choses qui existe en dehors de moi.

Je m'appartiens, donc je peux me construire.

Je suis moi et je suis O.K. »

Un bébé a-t-il de la valeur ? - Josiane de Saint Paul

Je vous invite à prendre quelques instants pour vous installer confortablement...peut-être en posant les pieds bien au sol...en laissant les épaules se relâcher...et en prenant simplement le temps de respirer calmement...

Il n'y a rien à réussir dans cet exercice...rien à comprendre...simplement imaginer...comme si les scènes qui vont être évoquées se déroulaient réellement pour vous...

Et si vous le souhaitez...vous pouvez fermer les yeux...Prenez une inspiration tranquille...et laissez l'air ressortir doucement...

imaginez que vous tenez dans vos bras un nouveau-né...Peut-être est-ce un enfant de votre famille...ou le bébé d'un ami...ou simplement un bébé que votre imagination fait apparaître...

Vous le tenez délicatement contre vous...Il est tout petit...fragile...totalement confiant...

Peut-être pouvez-vous sentir son poids léger dans vos bras...la chaleur de son corps...son odeur particulière de bébé...Prenez le temps de l'observer...Son visage...ses mains minuscules...sa respiration tranquille...

Et laissez venir cette question simple...Est-ce que ce bébé a de la valeur... ? Est-il important... ?

Et pourtant...ce bébé n'a encore rien accompli...Il n'a rien prouvé...il n'a rien réussi...il n'a rien fait pour mériter quoi que ce soit...

Et pourtant...oui, il a de la valeur...Il est important...Simplement parce qu'il est en vie...

Et cette valeur...cette importance...il les gardera toujours...

Et maintenant...imaginez que le bébé dans vos bras...c'est vous...Le bébé que vous étiez lorsque vous êtes venu au monde...Un tout petit être...fragile...confiant...

Regardez ce bébé avec la même attention...la même douceur...Et posez-vous la même question...Ce bébé a-t-il de la valeur... ? Est-il important... ?

Ce bébé n'a rien accompli...il n'a rien prouvé...et pourtant...il a déjà de la valeur...Et ce bébé...vous le portez encore en vous...Il est devenu l'enfant que vous avez été...puis l'adolescent...puis l'adulte que vous êtes aujourd'hui...

Et pourtant...quelque part en vous...ce bébé existe encore...Et aujourd'hui...vous pouvez être pour lui un parent bienveillant...qui reconnaît sa valeur...et son importance intrinsèque...

Maintenant...imaginez-vous être ce bébé...le bébé que vous étiez...dans les bras d'un adulte bienveillant vous êtes à la fois le bébé et l'adulte qui vous regarde avec tendresse... qui ne doute pas un seul instant de votre valeur...Le bébé que vous êtes, est simplement accueilli...vous n'avez rien à prouver...rien à accomplir...Le simple fait d'être là suffit...

Être accueilli...reconnu...important...Simplement parce que vous existez...

Et maintenant...imaginez que ce bébé commence à grandir...Toujours avec cette certitude tranquille...Sa valeur ne dépend de rien d'autre que le fait d'être en vie...C'est un cadeau de naissance...Et ce cadeau...on ne le perd jamais...Parce qu'il n'est conditionné par rien...sinon par le fait d'être soi...et d'être en vie...

Et imaginez cet enfant grandir...traverser les différents âges de sa vie...L'enfance...l'adolescence, les expériences, les réussites, les erreurs...Et à chaque étape...cette certitude reste là...Sa valeur ne disparaît pas...Parce qu'elle n'a jamais dépendu des performances...ni des comparaisons...ni du regard des autres...Elle est simplement liée au fait d'être vivant...

Et vous pouvez prendre encore quelques instants...pour laisser cette sensation s'installer...

Puis doucement...laisser ces images rejoindre le présent...

Et lorsque vous serez prêt...

vous pourrez simplement ouvrir les yeux...

Questions narratives par paysage

1. Le paysage de l'action

Peux-tu me raconter ce moment plus précisément ?
Qu'est-ce qui s'est passé juste avant ce moment-là ?
Qu'as-tu fait exactement à ce moment-là ?
Comment t'y es-tu pris ?
Qu'as-tu choisi de faire différemment ?
Qu'est-ce qui t'a aidé à faire cela ?
À quel moment as-tu décidé d'agir de cette manière ?
Qu'est-ce que tu as fait en premier ? Et ensuite ?
Qu'as-tu choisi de ne pas faire dans cette situation ?
À quoi a-t-on pu voir que tu étais en train de gérer la situation ?
Y a-t-il eu un moment où tu t'es dit que tu étais sur la bonne voie ?

2. Le paysage de l'identité et des intentions

Ces questions permettent de relier l'action aux valeurs, aux intentions et à l'identité.
Qu'est-ce qui était important pour toi dans ce moment-là ?
Qu'est-ce que tu essayais de protéger ou de préserver ?
Qu'est-ce qui t'a donné envie d'agir ainsi ?
Quelle qualité de toi apparaît dans ce moment ?
Qu'est-ce que cela dit de la personne que tu es ?
Qu'est-ce que tu apprécies chez toi dans cette situation ?
Qu'est-ce que ce moment révèle de tes valeurs ?
Quelle intention guidait ton action à ce moment-là ?
Qu'est-ce que ce moment montre sur ce qui compte pour toi ?
Quelle sorte de personne deviens-tu quand tu fais cela ?
Qu'est-ce que cela dit de la direction que tu veux donner à ta vie ?
Si cette qualité avait un nom, comment l'appellerais-tu ?

3. Le paysage relationnel

Qui pourrait reconnaître cette qualité chez toi ?
Qui ne serait pas surpris de te voir agir ainsi ?
Qui t'a peut-être influencé à développer cette manière d'agir ?
Qui t'a appris quelque chose qui t'aide dans ces moments-là ?
Qui pourrait être fier de savoir cela sur toi ?
À qui cela ferait-il plaisir de savoir que tu as fait cela ?
Qui dans ta vie apprécierait cette qualité chez toi ?
Qui pourrait bénéficier de cette manière d'agir ?
Est-ce que quelqu'un dans ta vie te ressemble dans cette façon d'être ?
Qui t'a encouragé ou soutenu pour devenir cette personne ?
À qui aimerais-tu transmettre cette qualité un jour ?
Qui pourrait s'inspirer de ce que tu as fait ?

Conduire une Conversation Soutenant les Compétences

1. Explorer la pensée précédant le comportement réussi : mettre en lumière le micro-moment décisionnel

- À quel moment t'es-tu rendu compte que la situation pouvait mal tourner ?
- Qu'est-ce qui t'a traversé l'esprit à cet instant précis ?
- Juste avant d'agir autrement, qu'est-ce que tu t'es dit ?
- Y a-t-il eu une petite phrase intérieure qui t'a aidé ?
- Qu'est-ce qui t'a retenu de réagir comme d'habitude ?
- Comment as-tu su que c'était le moment de faire un autre choix ?
- Si on ralentissait la scène au ralenti, qu'entendrait-on dans ta tête ?

2. Explorer la réflexion sur soi : relier le choix à l'état intérieur et à l'identité

- Qu'est-ce que cela a changé à l'intérieur de toi ?
- Comment t'es-tu senti après avoir fait ce choix ?
- Qu'as-tu fait pour te sentir un peu mieux à ce moment-là ?
- Comment as-tu pris soin de toi dans cette situation ?
- Quelle sorte de personne deviens-tu quand tu agis ainsi ?
- Est-ce que cela correspond à la personne que tu veux être ?
- En quoi ce choix te ressemble ?
- Qu'est-ce que tu apprécies chez toi dans ce moment-là ?

3. Explorer la prise en compte des autres : inscrire l'action dans le lien relationnel

- As-tu pu comprendre pourquoi les autres se sentaient comme ça ?
- Peux-tu imaginer ce qui les faisait réagir ainsi ?
- Qu'est-ce que tu t'es dit à propos d'eux à ce moment-là ?
- Quelque chose t'a-t-il aidé à rester à l'écoute ?
- As-tu remarqué un changement chez eux après ton choix ?
- En quoi ton attitude a-t-elle influencé la situation ?
- Est-ce que cela a facilité la relation entre vous ?
- Est-ce que cela t'a rapproché d'eux d'une certaine manière ?

4. Explorer les effets en chaîne : rendre visibles les implications positives et les pertes évitées

- Finalement, quelque chose d'agréable s'est-il produit après ton choix ?
- T'es-tu senti mieux ou plus léger ?
- Est-ce que cela a raccourci le moment désagréable ?
- Qu'est-ce qui est devenu plus facile ensuite ?
- Qu'est-ce que cela a amélioré dans ta journée ?
- En quoi cela a-t-il été bénéfique pour toi ?
- Est-ce que cela a changé quelque chose dans ton humeur ou ton énergie ?
- Qu'aurait-il pu se passer si tu avais réagi autrement ?
- Qu'as-tu évité grâce à ton choix ?
- As-tu évité un conflit plus important ?
- As-tu évité de te sentir encore plus mal après ?
- As-tu évité d'abîmer une relation ?
- As-tu évité des regrets ?

GSM de vie

Le GSM de vie

Si nos téléphones peuvent être reconfigurés, mis à jour, réparés ou réorganisés... il est possible que nos vies fonctionnent un peu de la même manière.

Nous portons tous en nous différentes “applications”, certaines qui nous soutiennent, d’autres qui nous ralentissent. Certaines histoires se sont installées dans notre système parfois très tôt, parfois sans que nous les ayons choisies.

Explorer notre **GSM de vie**, c’est prendre un moment pour regarder notre système intérieur : ce qui nous nourrit, ce qui nous relie aux autres, ce qui mérite d’être mis à jour... et ce qui mérite peut-être d’être réorganisé.

L’écran d’accueil : ce qui est visible de votre vie

L’écran d’accueil est ce que les autres voient le plus facilement.

Questions possibles :

- Qu’est-ce que les gens voient en premier lorsqu’ils regardent votre “écran d’accueil” ?
- Quelles applications sont toujours visibles dans votre vie ?
- Quelles activités occupent le plus de place dans votre quotidien ?
- Si quelqu’un regardait votre téléphone de vie, que dirait-il que vous valorisez le plus ?
- Y a-t-il des applications qui prennent plus de place qu’elles ne devraient ?
- Y a-t-il des choses importantes qui ne sont pas visibles à l’écran ?
- Qu’est-ce qui, sur votre écran d’accueil, vous ressemble vraiment ?

Approfondissement narratif :

- Depuis quand ces éléments occupent-ils cette place ?
- Qui dans votre vie reconnaîtrait cette partie de vous ?

Les applications principales : vos ressources et vos compétences

Les applications représentent les **compétences, qualités et capacités**.

Questions :

- Quelles sont les applications les plus utiles dans votre vie ?
- Quelles compétences utilisez-vous souvent sans même y penser ?
- Quelles applications vous aident à traverser les moments difficiles ?
- Y a-t-il une application que vous avez développée avec le temps ?
- Qui dans votre entourage aurait remarqué cette compétence chez vous ?
- Dans quelles situations ces applications deviennent-elles particulièrement précieuses ?
- Quelle application vous rend le plus fier ?

Approfondissement identitaire :

- Que dit cette application de la personne que vous êtes ?
- Quelle version de vous-même apparaît quand vous utilisez cette application ?

Les notifications : les messages du monde

Les notifications représentent :

- les attentes
- les pressions
- les influences sociales.

Questions :

- Quelles sont les notifications qui apparaissent souvent dans votre vie ?
- Y a-t-il des messages qui reviennent régulièrement ?
- Certaines notifications vous encouragent-elles ?
- Certaines notifications créent-elles du stress ou de la pression ?
- De quelles personnes viennent ces notifications ?
- Y a-t-il des notifications que vous aimeriez désactiver ?

Exploration narrative :

- Quelles notifications reflètent vraiment vos valeurs ?
- Quelles notifications semblent appartenir davantage aux attentes des autres ?

La batterie : ce qui vous donne de l'énergie

La batterie représente les **sources d'énergie et de vitalité**.

Questions :

- Qu'est-ce qui recharge votre batterie ?
- Dans quelles situations sentez-vous votre énergie revenir ?
- Quelles personnes contribuent à recharger votre batterie ?
- Quelles activités vous donnent le sentiment d'être pleinement vivant ?
- À quels moments votre batterie se vide rapidement ?
- Que faites-vous lorsque votre batterie est faible ?

Approfondissement :

- Qu'est-ce que ces sources d'énergie disent de ce qui compte vraiment pour vous ?

Les applications en arrière-plan : les histoires invisibles

Certaines applications fonctionnent sans être visibles.

Questions :

- Y a-t-il des pensées ou des histoires qui tournent souvent en arrière-plan ?
- Certaines croyances consomment-elles de l'énergie sans que vous vous en rendiez compte ?
- D'où viennent ces histoires ?
- Qui vous les a transmises ?
- Ces applications vous aident-elles ou vous limitent-elles ?

Externalisation narrative :

- Si cette application avait un nom, comment l'appelleriez-vous ?
- Dans quelles situations devient-elle plus active ?

Les mises à jour : votre évolution

Les mises à jour représentent :

- les apprentissages
- les transformations.

Questions :

- Quelles mises à jour importantes avez-vous déjà faites dans votre vie ?
 - Qu'avez-vous appris ces dernières années ?
 - Quelles nouvelles compétences avez-vous installées ?
 - Quelle mise à jour a changé votre manière de voir le monde ?
 - Qui vous a aidé à faire ces mises à jour ?
-

Les bugs : les difficultés

Les bugs représentent :

- les obstacles
- les moments difficiles.

Questions :

- Quels bugs apparaissent parfois dans votre système ?
- Quand ces bugs se manifestent-ils le plus souvent ?
- Comment faites-vous pour les gérer ?
- Avez-vous déjà trouvé des solutions pour certains bugs ?
- Qui vous aide lorsque ces bugs apparaissent ?

Perspective narrative :

- Que vous ont appris ces bugs sur vous-même ?
-

La sonnerie : la bande sonore de votre vie

La sonnerie représente la **bande sonore de votre vie** : la musique qui accompagne votre histoire, celle qui résonne avec ce que vous ressentez, ce que vous traversez, ou la personne que vous sentez être au fond de vous.

- Qu'est-ce qui vous a fait choisir cette chanson ?
 - À quel moment de votre vie cette musique résonne-t-elle particulièrement ?
 - Y a-t-il des paroles qui vous touchent plus que d'autres ?
 - Qu'est-ce que cette chanson raconte de vous ?
 - Est-ce qu'il y a un moment de votre vie associé à cette chanson ?
 - Qu'est-ce que vous ressentez lorsque vous écoutez cette chanson ?
 - Y a-t-il des personnes dans votre vie qui comprendraient immédiatement ce choix ?
-

Le stockage et les photos : les moments significatifs

Les photos représentent les moments importants de votre histoire.

Questions :

- Quelles images importantes sont stockées dans votre téléphone de vie ?
- Quels souvenirs aimeriez-vous conserver précieusement ?
- Y a-t-il des moments qui ont changé votre manière de vous voir ?
- Quelles photos racontent le mieux qui vous êtes ?
- Y a-t-il des souvenirs que vous aimeriez regarder différemment aujourd'hui ?

Approfondissement :

- Qu'est-ce que ces images disent de ce qui compte pour vous ?

Le répertoire : les liens

Le répertoire représente les personnes qui font partie de votre **club de vie**.

Questions :

- Qui fait partie de votre club de vie ?
- Quelles personnes apparaissent dans votre répertoire le plus souvent ?
- Qui sont les personnes qui croient profondément en vous ?
- Qui reconnaît certaines qualités chez vous que vous oubliez parfois ?
- Qui vous soutient lorsque vous traversez des moments difficiles ?
- Y a-t-il des personnes que vous aimeriez ajouter à ce club ?

Approfondissement narratif :

- Quelles qualités ces personnes voient-elles en vous ?
- Comment ont-elles contribué à la personne que vous êtes aujourd'hui ?

La prochaine mise à jour

Clôture transformationnelle :

- Si vous pouviez installer une nouvelle application dans votre vie, laquelle serait-ce ?
- Quelle mise à jour aimeriez-vous faire dans votre système ?
- Qu'aimeriez-vous voir apparaître sur votre écran d'accueil dans les mois à venir ?
- Quelle version de vous-même aimeriez-vous voir se développer ?
- Quel premier petit pas pourrait déjà aller dans cette direction ?

Protocole : aligner un objectif grâce aux Niveaux Logiques (modèle de Robert Dilts)

Étape 1 – Clarifier l'objectif au niveau comportemental

Inviter le.la jeune à décrire son objectif en respectant les conditions de forme

Étape 2 – Accompagner la personne à prendre conscience des différents niveaux logiques physiquement (feuilles sur le sol, par exemple). Parler au présent de façon à associer la personne à chaque étape et sans omettre un niveau.

« Pour atteindre ton objectif, je vais te poser quelques questions (le.la jeune peut donner des mots, phrases, objets ou symboles à chaque niveau) :

- (ENVIRONNEMENT) Tu as atteint ton objectif : Où es-tu ? Avec quelqu'un ? Quand ? Que se passe-t-il autour de toi ?
- (COMPORTEMENTS) Que fais-tu concrètement ? Quelles sont tes actions ? Quels comportements sont nécessaires pour atteindre ton objectif ? Y a-t-il des choses que tu fais différemment ?
- (CAPACITES) Quelles sont les capacités que tu dois mobiliser pour atteindre ton objectif ? Lesquelles possèdes-tu déjà ? Quelles sont les stratégies que vas-tu mettre en œuvre ? As-tu besoin de compétences, habilités, capacités, savoirs supplémentaires ? Qu'est-ce que tu pourrais apprendre ?
- (CROYANCES ET VALEURS) Qu'est-il important quand ton objectif est atteint ? Y-a t-il des permissions à prendre ? Qu'est-ce que ça t'apporte ? En quoi c'est important ? Qu'est-ce que cela nourrit en toi ?
- (IDENTITE) Qu'est-ce que ça dit de toi ? Qui es-tu quand tu atteins cet objectif ? En quoi cela correspond à la personne que tu veux être ?
- (APPARTENANCE) Pour quoi, au fond, veux-tu cela ? À quoi est-ce relié de plus grand que toi : une contribution, une direction de vie, un sentiment d'utilité, une place dans le monde, un lien à un groupe ou à une cause ? En quoi cet objectif peut-il renforcer ton sentiment d'appartenance, ta manière d'être en relation, ta contribution à ton entourage

Étape 3 – Redescendre les niveaux logiques

En reprenant tout ce que la personne a évoqué à chaque niveau, donner un sens intégratif à l'atteinte de l'objectif : « Alors que tu es relié.e à ... (spiritualité) et comme ça dit de toi ... (identité) et parce que ce qui est important pour toi est ... (valeurs et croyances), alors tu mobilises tes capacités à ...(capacités) en faisant ... (comportements) dans ...(environnement) ».

Étape 4 – Demander à la personne d'identifier les ressources et questionner

- « Qu'est-ce qui a changé ? »
- « Est-ce que l'objectif de départ est le même ? »
- « De quoi aurais-tu besoin ? Qu'as-tu déjà ? »
- « Qu'est-ce qu'il faudrait ajuster pour que ce soit pleinement cohérent et vivable ? »

Étape 5 – Faire un pont vers le futur

- « Que vas-tu faire de cela ? »
- « Quel pas réaliste peux-tu poser dans les prochains jours ? »
- « De quoi as-tu besoin pour soutenir ce premier pas ? »

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie en ligne :

- Le Breton, D. — *Le corps, miroir de soi à l'adolescence* (analyse des corps investis dans l'identité) <https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-151-corpsadolescence-web.pdf>
- Dupras, G. & Bouffard — *Conditions de l'estime de soi à l'adolescence* (estime de soi multi-facteurs). <https://archipel.uqam.ca/4642/1/D2264.pdf>
- Dany, L. & Morin, M. (2010). *Image corporelle et estime de soi : étude auprès de lycéens français*. <https://www.i6doc.com/html/WYSIWYGfiles/files/103134-PSP-Hannier-these-C1-INT-C4.pdf>
- Ipsos / Fondation Pfizer — données sur le bien-être corporel et image de soi chez les adolescent-es <https://www.ipsos.com/fr-fr/bien-etre-corporel-et-image-de-soi-des-adolescents-equilibres-et-conscients-des-normes-vehiculees>
- The association between social comparison in social media, body image concerns and eating disorder symptoms, march 2025 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39721448/>

Bibliographie en papier :

- Beaudoin, M.-N. (2018). *Les conversations qui stimulent les compétences chez les jeunes : Une approche narrative pour développer la responsabilité et la confiance*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Blanc-Sahnoun, P., & Schermant, V. (2023). *Comment rétrécir un dragon sans se brûler les sourcils ? L'Art de poser les questions puissantes en coaching et en thérapie narrative*. Interéditions.
- Bolstad, R. (2011). *Transformations: NLP Practitioner Manual*. Transformations International.
- Cannard, C. (2019). *Psychologie de l'adolescent*. De Boeck Supérieur.
- Carbonneau, N & Vallerand, R.J. (2016) *La théorie de l'autodétermination*. De Boeck Supérieur.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *L'adolescence*. Presses Universitaires de France.
- Cudicio C. (2004) *Le grand livre de la PNL*. Eyrolles
- Denborough, D. (2012). *Pratiques narratives collectives : Récits de vie et réconciliation*. Satas

Dilts, R. (2008). *Être coach*. Dunod

Haidt, J. (2025). *Génération anxieuse : Comment les réseaux sociaux menacent la santé mentale des jeunes*. Les Arènes

Larabi, C. (2019) *Aidez votre ado à avoir confiance en lui*. Interéditions

Le Breton, D. (2013). *L'adolescence à risque : Corps à corps avec le monde*. Paris : Autrement.

Naar-King S. & Suarez M. (2011) *L'entretien motivationnel avec les adolescents et les jeunes adultes*. Interéditions

Saint-Paul, J. de (1999). *Estime de soi et confiance en soi*. InterÉditions.

Saint-Paul, J. & Larabi C. (2008). *50 bonnes façons de renforcer estime et confiance en soi*. InterÉditions.

White, M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*. Éditions SATAS.

White, M., & Epston, D. (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*. Éditions SATAS